

Bedömning av muntlig språkkunskap

Reliabilitet och validitet i bedömning av högstadieelever med hjälp av den
finländska nivåskalan för språkkunskaper

Johanna Alanen
Tammerfors universitet
Enheten för språk, översättning och litteratur
Nordiska språk
Avhandling Pro gradu
Maj 2013

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Alanen, Johanna: ”Bedömning av muntlig språkkunskap.” Reliabilitet och validitet i bedömning av högstadieläver med hjälp av den finländska nivåskalan för språkkunskaper

Pro gradu –tutkielma, 86 sivua + liitteet (4 sivua)
Toukokuu 2013

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on selvittää vastaako oppilaiden suullinen kielitaito heidän saamaansa arvosanaa tarkan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin jälkeen ja onko saman arvosanan saaneiden oppilaiden kielitaidossa suuria eroja. Tutkielman laajemman kontekstin muodostaa suullisen kielitaidon arvioinnin reliabiliteetti ja validiteetti, kun arviointikriteerinä käytetään Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvaa kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa.

Tutkimusaineisto koostuu kymmenen oppilaan videoidusta suullisesta kokeesta. Aineiston analyysissä tarkastelen tarkoituksenmukaista viestintää, puheen sujuvuutta häiritseviä tekijöitä, ääntämistä, kielen laajuutta ja oikeellisuutta. Aineiston pohjalta vertaan systemaattisesti oppilaiden kielitaitoa heidän saamaansa arvosanaan sekä arvosanaa vastaavaan kuvaukseen kielitaidon tasojen kuvausasteikossa. Tutkielman teoriapohjan muodostaa suullisen kielitaidon testauksen ja arvioinnin tutkimus sekä kommunikatiivinen kompetenssi. Teoriaosuudessa tarkastelen lisäksi suullisen kielitaidon testauksen ja arvioinnin reliabiliteettia ja validiteettia sekä suullisen viestinnän ominaispiirteitä.

Tutkielmani osoittaa, että oppilaiden kielitaito vastaa melko hyvin heidän saamaansa arvosanaa, vaikka poikkeuksiakin löytyy. Parhaiten arvosana korreloi kielitaidon kanssa tarkoituksenmukaisen viestinnän ja kielen laajuuden osa-alueilla, kun taas sujuvuutta, ääntämistä ja kielen oikeellisuutta tarkasteltaessa yhteys taitojen ja arvosanan välillä ei ollut yhtä yksiselitteinen. Erityisesti kahden oppilaan kohdalla kielitaidossa oli eroja saman arvosanan saaneiden kanssa. Oppilaiden kielitaidon sijoittaminen kielitaidon tasojen kuvausasteikkoon osoittautui haasteelliseksi, lähinnä oppilaiden taitojen heterogeenisuuden sekä asteikon kuvausten samankaltaisuuden ja suurehkon tulkinnanvaraisuuden vuoksi.

Oppilaiden suullisen kielitaidon kriteeripohjainen arviointi kielitaidon tasojen kuvausasteikon avulla osoittautui melko luotettavaksi, vaikka pieniä eroja oppilaiden välillä löytyikin. Taitotasoasteikon kuvaukset kaipaisivat tutkielman pohjalta tarkennusta ja kehittämistä, jotta ne toimisivat paremmin suullisen kielitaidon arvioinnin apuvälineenä.

Avainsanat: arviointi, suullinen kielitaito, kielitaidon tasojen kuvausasteikko, reliabiliteetti, validiteetti

Innehållsförteckning

1 INLEDNING.....	1
1.1 SYFTE	2
1.2 MATERIAL	3
1.3 METOD	7
1.4 TIDIGARE FORSKNING	10
1.5 DEN GEMENSAMMA EUROPEISKA REFERENSRAMEN FÖR SPRÅK OCH DEN FINLÄNDSKA NIVÅSKALAN FÖR SPRÅKKUNSKAPER	14
1.6 MÅLSÄTTNINGAR I LÄROPLANEN	16
2 TESTNING OCH BEDÖMNING AV MUNTLLIG SPRÅKKUNSKAP	17
2.1 KOMMUNIKATIV KOMPETENS	17
2.2 TESTNING AV SPRÅKKUNSKAP	23
2.2.1 <i>Reliabilitet</i>	26
2.2.2 <i>Validitet</i>	29
2.2.3 <i>Mot en reliabel och valid bedömning av muntlig språkkunskap</i>	31
2.3 BEDÖMNING AV SPRÅKKUNSKAP	34
2.3.1 <i>Andra sätt att se på bedömning</i>	36
3 MUNTLLIG KOMMUNIKATION.....	38
4 ANALYS AV ELEVERNAS MUNTLLIGA SPRÅK	43
4.1 ÄNDAMÅLSENLLIG KOMMUNIKATION	43
4.1.1 <i>Analys av ändamålsenllig kommunikation i elevernas muntlliga språk</i>	44
4.1.2 <i>Betyg och ändamålsenllig kommunikation i elevernas muntlliga språk</i>	47
4.1.3 <i>Nivåskalans beskrivning och ändamålsenllig kommunikation i elevernas muntlliga språk</i>	48
4.2 FLYT	50

4.2.1	<i>Analys av faktorer som stör flyt i elevernas muntliga språk</i>	51
4.2.2	<i>Betyg och faktorer som stör flyt i elevernas tal</i>	53
4.2.3	<i>Nivåskalans beskrivning och faktorer som stör flyt i elevernas tal</i>	54
4.3	UTTAL	55
4.3.1	<i>Analys av uttal i elevernas muntliga språk</i>	56
4.3.2	<i>Betyg och uttal i elevernas muntliga språk</i>	58
4.3.3	<i>Nivåskalans beskrivning och uttal i elevernas muntliga språk</i>	59
4.4	SPRÅKETS OMFATTNING	61
4.4.1	<i>Analys av språkets omfattning i elevernas muntliga språk</i>	63
4.4.2	<i>Betyg och språkets omfattning i elevernas muntliga språk</i>	64
4.4.3	<i>Nivåskalans beskrivning och språkets omfattning i elevernas muntliga språk</i>	66
4.5	SPRÅKRIKTIGHET	68
4.5.1	<i>Analys av språkriktighet i elevernas muntliga språk</i>	70
4.5.2	<i>Betyg och språkriktighet i elevernas muntliga språk</i>	74
4.5.3	<i>Nivåskalans beskrivning och språkriktighet i elevernas muntliga språk</i>	75
5	SLUTDISKUSSION	76
	KÄLLFÖRTECKNING	81
	BILAGA 1	87
	BILAGA 2	90

Figurer, tabeller och grafer

Figurer

Figur 1: Språkkunskap enligt Bachman och Palmer (2004)	19
--	----

Tabeller

Tabell 1: Relationen mellan CEFR och den finländska nivåskalan	15
Tabell 2: Ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga språk	45
Tabell 3: Beskrivningar av ändamålsenlig kommunikation på den finl. nivåskalan.....	49
Tabell 4: Beskrivningar av flyt på den finländska nivåskalan.....	54
Tabell 5: Uttalsbeskrivningar på den finländska nivåskalan	59
Tabell 6: Beskrivningar av språkets omfattning på den finländska nivåskalan	66
Tabell 7: Språkriktighetsbeskrivningar på den finländska nivåskalan	75

Grafer

Graf 1: Faktorer som stör flyt i elevernas muntliga språk.....	51
Graf 2: Uttalsfel i elevernas muntliga språk	56
Graf 3: Språkets omfattning i elevernas muntliga språk	63
Graf 4: Språkriktighet i elevernas muntliga språk.....	70
Graf 5: Ord på främmande språk i elevernas muntliga språk.....	73

1 Inledning

Jag jobbar i ett företag som säljer språkutbildning och jag har där bekantat mig med vuxna finska språkinlärare som behöver svenska i sitt arbete. De här arbetstagarna har behövt fortbildning i svenska speciellt vad gäller de muntliga språkfärdigheterna, därför att de inte har haft tillräckliga beredskaper för att tala svenska i arbetet. Svenska behövs i många arbeten i Finland och då är det precis muntliga språkkunskaper som är de viktigaste i praktiken. I många serviceyrken och speciellt i näringslivet behöver anställda tala svenska i telefon eller ansikte mot ansikte och det är en kunskap som tidigare inte har övats tillräckligt i skolundervisningen (Barner-Rasmussen 2011). Trots att muntliga språkkunskaper har stått på läroplanerna i Finland från 1941 har det speciellt i gymnasiet ändå fokuserats på grammatik och de skriftliga kunskaperna under lektionerna (Maija Saleva 1993:5). Trots att elever och studenter själva tycker att det är viktigast att kunna tala svenska, övas mest det som man blir testad i (Sauli Takala 1993:iv). Takala (1993:iv) betonar att för att säkra den muntliga språkkunskapens ställning i undervisningen borde den genom regelmässig bedömning påverka betygsättningen. Han säger att ”trots att muntliga språkfärdigheter har stått på läroplanen länge, tycks undervisningen inte vara tillräcklig” och kallar det här fenomenet för ”dold-läroplan”. Mirja Tarnanen & al. (2007:404) konstaterar också att bedömning av den muntliga språkkunskapen spelar en viktig roll i läroplansgrundernas förverkligande i praktiken.

Som sagt är det för det första viktigt att ta muntlig språkkunskap med i betygsättning. För det andra behöver lärare hjälpmedel för att bedöma muntliga språkfärdigheter av elever och studerande på ett pålitligt sätt. Bedömning av muntliga språkkunskaper har ansetts vara besvärlig och osäker ända till början av 1970-talet. Då var den allmänna åsikten att bara test som kunde poängsättas mekaniskt (det vill säga flervalsuppgifter) skulle kunna bedömas objektivt. Så småningom förstod språktestare att ett prov som testar muntliga språkkunskaper också måste ha en muntlig del. Då började testare också

fästa uppmärksamhet på själva testets validitet vid sidan om bedömningens reliabilitet. (Ari Huhta 1993b:143.)

Bedömning av muntlig språkkunskap är utmanande och svensklärare i Finland har upplevt bedömning av muntlig språkkunskap som mera subjektiv än bedömning av skriftlig språkkunskap på grund av att personlighet hos testtagare och testare påverkar mera i det förstnämnda (Raija Elsinen & Tiina Juurakko-Paavola 2006:63). I min studie vill jag genom en jämförande analys testa hur den finländska nivåskalan fungerar i bedömning av elevernas muntliga språkkunskaper och kontrollera bedömningens kvalitet genom analyser av ett bedömningsmaterial. Studien kan erbjuda nyttig information för lärares fortbildning i bedömning av muntlig språkkunskap och i användning av den finländska nivåskalan. Den kan också hjälpa till att fästa ännu mera vikt vid olika aspekter i bedömningsprocessen för att göra pålitliga bedömningar och hjälpa till att utveckla bedömning av muntlig språkkunskap.

I den här studien vill jag testa om en noggrannare analys av elevernas muntliga språkfärdigheter stöder elevernas betyg som de har fått i ett muntligt prov enligt den finländska nivåskalan för språkkunskaper. Den finländska nivåskalan för språkkunskaper är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som används i den gemensamma europeiska referensramen för språk (se kapitel 1.5). Den finländska nivåskalan har sammanlagt fem kriterieområden för varje kunskapsnivå vad gäller talandet (se bilaga 1). De här områdena är ändamålsenlig kommunikation, flyt, uttal, språkets omfattning och språkriktighet. Jag har valt att analysera alla fem områden, därför att på det sättet blir mina resultat pålitligare och kan jag bättre jämföra relationen mellan elevernas betyg och kunskaper. Först vill jag få fram mera information om elevernas muntliga språkkunskaper genom att analysera kvantitativt och kvalitativt de här fem områdena i elevernas muntliga prov. Sedan jämförs analysens resultat med elevernas betyg och beskrivning av den motsvarande nivån på nivåskalan.

1.1 Syfte

Mitt syfte är att undersöka om elevernas kunskaper i det muntliga språket efter kvantitativ och kvalitativ analys motsvarar betyget som har getts dem enligt den

finländska nivåskalan för språkkunskaper. För att utreda detta, vill jag veta om det finns stora skillnader mellan elever som har fått samma betyg. Är nivåskalan tillräckligt exakt för det att man kan göra en objektiv och pålitlig bedömning om elevernas muntliga språkkunskap?¹

Avhandlingens forskningsfrågor är följande:

1. Hur korrelerar en noggrannare analys av elevernas muntliga språkkunskaper med deras betyg i det muntliga provet och med den finländska nivåskalans beskrivning?
2. Finns det stora skillnader mellan elever som har fått samma betyg i det muntliga provet enligt den kvantitativa och kvalitativa analysen?

1.2 Material

Den här studien blev möjlig under mina pedagogiska studier på våren 2012. Min handledande lärare skulle ha ett muntligt prov i svenska för en klass i nian och så började vi planera testet tillsammans. Vi kom på teman som eleverna berättade om i testet och läraren handlade som intervjuare i testet. Min roll i testsituationen var att övervaka elevernas förberedelser.

Som material använder jag muntliga prov av elever som har varit på nian i en skola i västra Finland i maj 2012. Eleverna har studerat svenska som B1-språk, vilket betyder att de har börjat läsa svenska på sjunde klass. Eleverna är 15–16 år gamla och de har studerat svenska i tre år². Jag analyserar prestationer av tio elever i klassen och mitt val av elever som är med i studien sammanhänger med de vitsord som de har fått i det muntliga provet. För att det ska vara lättare att jämföra eleverna tar jag med elever som har fått samma vitsord. Jag tar med två elever som har fått det bästa betyget i klassen 10–, två elever som har fått 9+, två som har fått 8, två som har fått 7,5 och de två elever som har fått de sämsta betygen 6 och 6+. Fem av eleverna är pojkar och fem är flickor.

¹ Här måste ändå konstateras att en nivåskala inte heller får vara för noggrann, därför att då skulle väldigt få individer passa in i beskrivningar.

² I Finland lär sig eleverna svenska genom formell undervisning och använder vanligen inte språket utanför klassrummet. Användning av svenskan är med andra ord begränsad till cirka tre lektioner i veckan under kursen. I Finland har elever sex kurser svenska under årskursen 7–9, vilket betyder cirka två kurser per läsår beroende på skolan.

Om det har funnits flera än två elever som har fått samma betyg, har jag slumpmässigt valt vilka elever som tas med, ändå på det sättet att det blir lika många flickor och pojkar med i studien. Den här klassen har haft tvåspråkig undervisning under årskurserna 7–9, det vill säga eleverna har haft cirka 25 % av undervisningen på engelska. Eleverna har valts till klassen på grund av ett lämplighetstest som innehåller ett skriftligt test och en intervju. För att kunna delta i tvåspråkig undervisning krävs det inte bara god framgång i alla ämnen utan också till exempel initiativrikedom och positiv inställning till inläring.

I slutet av den sista kursen i svenska i nionde klass hade eleverna ett muntligt prov där uppgiften var att berätta om ett tema som hade behandlats under kursen. Det fanns fem teman och eleverna fick lotta ut ett tema för sig genom att slumpmässigt lyfta en lapp från en hatt. Temana var ungdomarnas problem, fritidsintressen, du och miljön, prao och olika yrken idag. Läraren hade berättat temarubrikerna till elever under den föregående lektionen så att eleverna skulle ha en möjlighet att öva teman hemma.

På testdagen hade eleverna cirka 10 minuter tid att förbereda sig för testet och de hade en möjlighet att skriva upp någonting som de har att säga om det utlottade temat. Det betonades ändå att det inte är acceptabelt att läsa direkt från pappret i testet och eleverna fick inte använda hjälpmedel. Eleverna testades en åt gången och provet spelades in på video. Eleverna visste att deras prestationer kommer att bli undersökta och de har tillåtit användning av inspelningarna för forskningsändamål.

Testet tog cirka 5–7 minuter³ och bestod av två delar: En presentation och en intervju med läraren. Testet började med att eleven berättade om temat som han eller hon hade fått. När eleven var färdig med sitt tema började läraren intervjua eleven och ställa frågor om till exempel elevens hobbyer, familj eller framtidsplaner. Om intervjun visste eleverna inte på förhand utan meningen var att det också finns en uppgift med i testet som eleverna inte hade förberett sig för⁴. Målet för den andra delen i testet var att testa

³ Läraren gav alla elever samma möjligheter att tala och tiden berodde på elevens pratsamhet. Inspelningarna av elevernas prestationer varierar från 5 minuter och 10 sekunder till 7 minuter och 28 sekunder.

⁴ Det här sättet möjliggjorde uteslutning av memorering.

elevernas förmåga att berätta om sig själv och om sitt liv, som också är ett mål för undervisningen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Läraren⁵ bedömde elevernas insatser enligt den finländska nivåskalan, utan konkret bedömningsformulär. Betygsättningen grundade sig på *en holistisk bedömning* och eleverna fick ett samlat betyg i det muntliga provet. Betyget stöddes ändå med *analytiska kriterier* som finns på den finländska nivåskalan för språkkunskaper. Kriterierna som gäller muntlig språkkunskap är ändamålsenlig kommunikation, flyt, uttal, språkets omfattning och språkriktighet. Olika kriterier på nivåskalan betonades jämnt och elevernas utföranden blev jämförda med nivåskalans beskrivningar. Betyget fastställdes sedan enligt förvandlingstabellen (se bilaga 2). Att det finns ett yttre kriterium (till exempel en nivåskala) enligt vilket eleven utvärderas, kallas för *kriterierelaterad bedömning* (Huhta 1993b:145). Mera information om bedömningsätt finns i kapitel 2.3. Betyget i det muntliga provet var en del av det slutliga betyget som eleverna fick i svenska. Eleverna fick ingen feedback på sin prestation i det muntliga provet.

Jag litar på att läraren har ansett alla fem kriterier som likvärdiga. Det är förstås omöjligt att vara helt säker på om läraren har hos varje elev tagit hänsyn till alla fem kriterier och faktiskt sett dem vara likvärdiga. Det är möjligt i mänsklig verksamhet att egna subjektiva tankar av en lärare kan påverka hans eller hennes bedömning undermedvetet. Det är en osäkerhet som måste tålas, eftersom det inte är möjligt att helt utesluta det till exempel i en vetenskaplig studie.

Enligt Sari Luoma (2004:35) är det mest typiska sättet att testa muntlig språkkunskap att bedöma individer en åt gången oftast genom intervju. Den har varit en standardform i bedömning av muntligt språk efter 1950-talet och den kräver mycket tidsresurser, men fördelen är att intervjun är ett flexibelt sätt eftersom frågorna kan anpassas efter testtagares prestation. Intervju-formatet ger också mycket kontroll till läraren över vad som händer i interaktionen och det har varit en av de mest kritiserade egenskaper i intervjun. I andra typer av interaktion, till exempel i diskussioner, är testtagares rättighet

⁵ Läraren är en kvinna och erfaren i sitt arbete.

och ansvar att ta initiativ mera i balans medan i en intervju tar oftast intervjuaren initiativ i interaktionen. Luoma (2004:35–36) fortsätter att ett test där individer bedöms en åt gången behöver inte vara ett ostrukturerat test som är styrd av intervjuaren. Det kan också vara ett strukturerat test som innehåller olika uppgifter. Till exempel båda ostrukturerade och strukturerade intervjuer kan börja med en uppgift som tjänstgör som uppvärmning. Eller testtagaren kan ha fått en uppgift på förhand och i testet hålla en presentation som sedan diskuteras. Val av uppgifter i testet beror på ändamålet som testresultaten används till. Intervjun i mitt material är ganska fri och oformell till sin natur men ändå ställer läraren frågor och eleverna måste svara på dem, vilket betyder att läraren har huvudansvar för interaktionens framåtskridande. Frågorna som ställdes till eleverna hade planerats på förhand men det var inte meningen att de efterföljs noggrant utan elevernas svar förde intervjun vidare. De planerade frågorna fungerade som en minneslista om att behandla samma temaområden med eleverna. Intervjun föregick av en uppgift där eleverna berättade om ett tema.

Testtyperna som används i mitt material är som sagt en presentation av ett tema och en intervju. De här representerar *öppna muntliga uppgifter*. Luoma (2004:48) konstaterar att ju längre dessa uppgifter är desto mera erbjuder de potentiell frihet för testtagare att reagera på dem, även om instruktioner kan vara ett begränsande faktor. Målet för öppna muntliga uppgifter (eng. open-ended speaking tasks) är att få testtagare att använda språket och därigenom visa sina kunskaper. Andra testtyper är *en semi-strukturerad muntlig uppgift* och *en strukturerad muntlig uppgift*. En semi-strukturerad uppgift handlar om socialt och funktionellt komplicerad språkanvändning som testas med hjälp av uppgifter där testtagaren måste reagera i olika situationer. Testtagare kan till exempel lyssna på början av en situation där de måste föreställa sig att vara och sen reagera enligt situationen i fråga. Strukturerade uppgifter är sådana som har ett visst kort korrekt svar. Dessa uppgifter är jämförbara, eftersom de är samma för alla testtagare. (Luoma 2004:48–50.)

1.3 Metod

För att kunna svara på mina forskningsfrågor behöver jag först analysera elevernas muntliga språkfärdigheter. I analysen av deras muntliga prov använder jag både kvantitativa och kvalitativa metoder. Med hjälp av mitt material tar jag reda på hur omfattande elevernas muntliga språk är med tanke på lexikon och syntax. Jag granskar också språkriktighet, uttal och flyt i elevernas tal samt deras ändamålsenliga kommunikation i uppgifterna.

Jag börjar med att titta igenom inspelningarna och sedan transkriberar jag dem. Jag har sammanlagt cirka 62 minuter muntligt material som efter transkribering motsvarar 22 sidor skriftligt material. Jag använder en grov transkriberingsteknik som Jan Lindström (2008:16–18) presenterar i sitt verk *Tur och ordning*. En grov teknik återger det sagda som man kan höra på en inspelning och beskriver också tvekljud, avbrott och korrigeringar. Jag räknar och markerar också pauser som varar minst 2 sekunder i elevernas tal. Jag går igenom inspelningarna flera gånger och koncentrerar mig på olika kriterieområden en åt gången. En jämförande analys används i granskningen av elevernas kunskaper i förhållande till deras betyg som har getts enligt den finländska nivåskalan. Resultaten belyses bland annat med grafer. I analysdelen ges en mera grundlig metodbeskrivning och definiering av begreppen som är viktiga i min studie.

Elevernas ändamålsenliga kommunikation i uppgifterna kan jag bara analysera kvalitativt genom att jämföra elevens utförande med betyget och nivåskalans beskrivning. Jag har valt att kalla det första delområdet på nivåskalan för ändamålsenlig kommunikation, eftersom delområdet handlar om utförande av uppgiften för det givna kommunikationsändamålet och att man producerar en lämplig text som monolog eller i interaktion (HY-TALK 2006). Ändamålsenlig kommunikation betyder alltså hur en uppgift utförs och hur ändamålsenligt och passande kommunikationen är i situationen som uppgiften handlar om. Jag tycker att begreppet ändamålsenlig kommunikation innehåller de beskrivningar som finns på det första delområdet på nivåskalan (se tabell 3).

Saleva (1997:63) och Luoma (2004:88) skriver att flyt är ett komplicerat begrepp som kan innehålla alla områden inom språkkunskap. Enligt en smalare definition begränsas flyt till faktorer som stör flyt, det vill säga pauser och tveksamhet i tal. Enligt Fillmore (1979:93 citerad av Hildén 2000:113) kan flyt hänvisa till talets yttre egenskaper såsom oavbrutet och snabbt ordflöde eller till inre egenskaper som strukturerat, mångsidigt och kreativt innehåll. I den här uppsatsen används flyt i en snävare mening och jag ska söka efter faktorer som stör flyt i elevernas tal. Sådana kan anses vara till exempel uttalsfel, pauser, avbrott, tveksamhet och obegripliga ord men samtidigt som de här faktorerna är störande med tanke på flyt anses de också vara markörer för planering av tal (Hildén 2000:115). Till exempel olika slags pauser är naturliga också i modersmålet men då förekommer pauser oftast i gränser av turkonstruktionsenheter. När man talar på främmande språk har nybörjare ofta mera pauser än avancerade språkutövare (Saleva 1997:62). Jag ska inte ta ställning till vad pauser i elevernas tal kan bero på eftersom de förekommer också naturligt i tal och de kan ha väldigt många funktioner.

Vad gäller flyt, nämner den finländska nivåskalan oftast pauser och avbrott. Korrigeringar, upprepningar och tveksamhet nämns alla en gång och på olika nivåer. Därigenom räknar jag antal korrigeringar, upprepningar, avbrott samt ifyllda och tysta pauser i elevernas muntliga prov. Jag anser att de här fem faktorerna tillsammans handlar om tveksamhet och därför behandlar jag inte tveksamhet separat.

Uttal analyserar jag kvalitativt och kvantitativt genom att granska hurdana och hur mycket fel eleverna gör i sitt tal. Uttal kan anses höra till flyt men jag granskar uttalet separat på grund av att uttal har en egen kriteriekategori på den finländska nivåskalan. Analysen av uttal baserar sig på språkljud som har behandlats i elevernas undervisning. Jag granskar uttalsfel på ordnivå och utesluter granskning på satsnivå eftersom det är fråga om elever i nian och de kan inte förväntas kunna regler för svenskans fras- och satsbetoning. Det har också läraren gjort. Eleverna har använt bokserien *Din tur* i undervisningen och jag räknar med ljud som har kommit upp under årskurserna 7–9. Jag iakttar också vokalernas längd.

Med språkets omfattning menas lexikalisk och syntaktisk variation. Enligt Hildéns (2000:117) modell räknar jag antal ord per tur, totalt antal ord, antal olika ord och antal

olika satsstrukturer⁶ som eleverna använder. Antal unika ord relateras ytterligare till totalt antal ord med hjälp av ordvariationsindex (OVIX) som ger kunskap om lexikalisk variation.

I analys av språkriktighet använder jag felanalys för att kunna utreda hurdana och hur mycket fel eleverna gör. I felanalysforskningen identifieras, beskrivs och förklaras de fel som förekommer i språkinlärares fria produktion (Tornberg 2007:162). Tidigare har felanalys varit förknippad med en fördömande inställning till fel, men nuförtiden ses felanalys som ett sätt att få kunskap om individens språkinläring. Felanalys ger en synvinkel på språkkunskapens läge. Felanalys behövs ofta för att kunna förbättra inlärares kunskaper. (Hildén 2000:117.) Granskning av grammatik hos andraspråksinlärare kan ge kunskap om framåtskridande av språkkunskapen. Inläringen går vanligen från användning av enkla strukturer till användning av mera komplexa strukturer och från många fel till få fel i tal. (Luoma 2004:11–12.)

I felanalys kan fel delas in i systematiska fel och misstag. Systematiska fel anses bero på bristande språkkunskaper medan misstag sammanhänger med prestation. Försäkringar som språkanvändaren kan korrigera genast hör till misstag medan systematiska fel är sådana som inte korrigeras (James 1998:83 citerad av Hildén 2000:118). Ett klart bevis på ett systematiskt fel är när ett ord förekommer flera gånger i fel form eller i fel kontext. I denna studie gör jag ingen skillnad mellan systematiska fel och misstag, utan använder endast begreppet *fel*. Ett fel uppstår när en språkanvändare producerar en följd av språkliga enheter (till exempel fonem, morfem, ord, fras) som strider mot målspråkets normer (Hildén 2000:118).

Den finländska nivåskalan nämner grammatikfel i nivåbeskrivningarna och jag ska räkna fel som avviker från skolgrammatikens regler som eleverna hittills har blivit undervisade i. Hildén (2000:119) använder språkriktighet som ett överbegrepp för fonologisk, morfologisk, syntaktisk, lexikalisk och pragmatisk riktighet (se kapitel 4.5). Jag granskar fonologisk riktighet i samband med uttal och utesluter pragmatisk riktighet därför att jag anser att elever på högstadiet inte kan förväntas kunna svenskans

⁶ Som är frågesats, nekande sats, bisats och satser med rak och omvänd ordföljd.

pragmatiska regler ⁷. Följaktligen letar jag efter morfologiska, lexikaliska och syntaktiska fel i utföranden för att få information om elevernas kunskaper i grammatik.

1.4 Tidigare forskning

Enligt Huhta (1993b:143) har muntlig språkkunskap undersökts mindre än till exempel skriftlig språkkunskap. Nuförtiden har ändå muntlig språkkunskap väckt mera uppmärksamhet och blivit viktigare i undervisning och därför har man börjat undersöka testning och bedömning av muntlig språkkunskap mera. Till exempel förenhetligande av bedömning har varit mål av olika projekt i högskolor.

Raili Hildén (2000) har skrivit sin doktorsavhandling *Att tala bra, bättre och bäst* om finskspråkiga abiturienternas muntliga språkkunskaper. Undersökningens mål var att granska läroplanens realisering och undersöka validitet i testning av de muntliga språkfärdigheterna. Testernas vanligaste bedömningskriterier var interaktion, initiativrikedom, begriplighet, flyt, språkets omfattning och språkriktighet. Resultaten visade bland annat att bedömningskriterier sammanhänger med betygsnivåer och att livliga elever var framgångsrikare i test än blyga, initiativtagare bättre än passiva, de som producerade färre fel bättre än de som producerade mer fel och så vidare. Begriplighet och flyt var kriterier som inte entydigt korrelerade med betygen.

Projektet *Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen*⁸, KORU (2003–2005) är det första gemensamma och riksomfattande utvecklingsprojektet i språkundervisning vid yrkeshögskolor och universitet. Raija Elsinen och Taina Juurakko-Paavola (2006) har sammansatt faser av projektet i en publikation om bedömning av svenskkunskaper hos högskolestudenter. Målet för projektet var att förenhetliga bedömningen av svenskstudierna mellan högskolor och också förenhetliga betyg som ges i högskolestudier i svenska och i statsförvaltningens språkexamina. I projektet deltog 25 svensklärare på olika universitet och 31 svensklärare vid olika

⁷ Som är till exempel idiom eller att man använder ordet *valpar* om nyfödda hundar medan nyfödda katter heter *kattungar*.

⁸ Utveckling av jämförbarhet av prestationer i svenska i högskolor (min översättning).

yrkeshögskolor i Finland och projektet finansierades av undervisningsministeriet. Projektet började med en kartläggning av utgångssituationen i bedömning av svenskstudier vid högskolor och resulterade i rekommendationer för bedömning och kunskapsnivåbeskrivningar som sammanhänger med rekommendationerna. Därtill producerades exempel på muntliga och skriftliga prestationer som beskriver nivåerna och KORU-projektets nivåbeskrivningar länkades till den europeiska referensramens nivåbeskrivningar för att de skulle vara internationellt jämförbara. Enligt förhandskartläggningen fanns det behov för förenhetligande av bedömningen eftersom det fanns stora skillnader i bedömningspraxis mellan universitet och yrkeshögskolor och det till exempel inte hade funnits gemensamma kriterier eller nivåskalor för vad som krävs för att få ett visst betyg i alla högskolor. De sammanställda nivåbeskrivningarna betonar en lyckad kommunikation, inte språkriktighet.

Sivi Lindroos (2010) har skrivit sin pro gradu-avhandling om ett tema som ligger väldigt nära mitt och som heter ”Bedömningen av muntliga språkkunskaper i svenska –En analys av bedömarnas reflektioner kring elevbedömningens reliabilitet”. Där har hon intervjuat lärare som har bedömt muntliga prov med hjälp av den finländska nivåskalan för språkkunskaper och jämfört olika lärares bedömningar av samma elever med varandra. Hon kom fram till att olika lärare betonade olika kompetenser i bedömningen och de hade tolkat nivåskalans kriterier olika. Ändå var bedömningens reliabilitet relativt bra.

Eeva Tuokko (2002) har skrivit en rapport *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*⁹ för Utbildningsstyrelsen. Rapportens syfte var att kartlägga hur läroplanens målsättningar hade realiserats i undervisning av A- och B-svenska och att ta reda på elevernas skriftliga och muntliga kunskaper i svenska i nionde klass. Språkkunskapens delområden i undersökningen var textförståelse, läsförståelse, grammatiska strukturer, skrivande och talande. Lärarna bedömde sina elever enligt kriterier med hjälp av en betygskala från 0–5. Kriterier vid bedömning av muntlig färdighet var flyt, felfrihet, språkets omfattning och interaktion. Resultaten

⁹ En nationell bedömning av inlärningsresultat i svenska i slutet av den grundläggande undervisningen 2001 (min översättning).

visade att eleverna fick de svagaste resultat i grammatikprovet och de bästa resultaten i textförståelseprovet. Eleverna klarade sig litet bättre i de skriftliga än i de muntliga uppgifterna.

Utbildningsstyrelsen (2009) genomförde en undersökning av inlärningsresultaten i B-svenska i nionde klass på nytt år 2008. I utvärderingen av språkkunskaperna använde lärarna den finländska nivåskalan för språkkunskaper. Jämfört med inlärningsresultaten år 2001 hade resultaten sjunkit på alla delområden av den receptiva språkkunskapen (textförståelse, hörförståelse och grammatiska strukturer i rapporten). Ändå var resultaten på det produktiva delområdet av språket (skrivande och talande) ännu sämre än resultaten på delområdet som baserar sig på de receptiva språkkunskaperna. Helhetskompetens (som innehåller både språkets receptiva och produktiva delområden) hos eleverna förblev på betyg 7. En andel av 61 % av eleverna fanns på kunskapsnivån som motsvarar betygen 6–8. I hela provet fick 21 % av eleverna betyget 8 och sämre än det var 52 % av alla elever. Bättre än betyg 8 fick 27 % av eleverna. I uppgifter som testade muntlig färdighet nådde 16 % av eleverna nivån A1.3 som är en förutsättning för ett gott (8) betyg i läroplanens grunder. Nivån A1.2 nådde 26 %, nivån A1.1 nådde 24 % och under nivån A1.1 kvarstod 18 % av eleverna. Teman i de muntliga uppgifterna var situationer som har behandlats under årskurserna 7–9 och de var till exempel presentation, på kaféet, att handla kläder och fråga om vägen.

Maria Eklund Heinonen (2009) har forskat i muntliga språktest ur grammatikens synvinkel i sin doktorsavhandling *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Hon har inspelat testdiskussioner i ett nationellt svenskt språktest Tisus (ett test i svenska för universitets- och högskolestuderande). Undersökningens mål var att utreda om det finns en skillnad i grammatiska kunskaper mellan testtagare som blev godkända och testtagare som inte blev godkända. Hon använde teorin om processbarhet och jämförde testtagarnas grammatiska kunskaper med deras Tisus-resultat. Undersökningen resulterade i att det finns en klar korrelation mellan testtagarnas grammatiska nivå och deras testresultat. Det visade sig i undersökningen att grammatisk kompetens och kommunikativ kompetens i allmänhet korrelerar med varandra.

Projektet HY-TALK (2006) genomfördes under åren 2007–2009 vid Helsingfors universitet och hade som mål att förstärka undervisning och bedömning av muntlig språkkunskap i den allmänbildande utbildningen och på högskolenivå. Målet nåddes genom att teoretiskt och empiriskt validera den finländska nivåskalan för språkkunskaper som finns i läroplanens grunder för den grundläggande undervisningen. Projektet hoppades också uppnå användbara medel för lärare att bedöma tal. Med i projektet var Institutionerna för engelska språk, nordiska språk, romanska språk, tyska och tillämpad pedagogik. Projektet genomfördes till exempel genom att man sammanställde en följd av taluppgifter för elever att utföra. Projektet strävade efter att omfatta så många språk som möjligt som finländare studerar. Meningen var också att göra uppgifter på olika språk enhetliga.

HY-TALK-projektet (2006) producerade både vetenskapliga och tillämpade resultat. De mest betydelsefulla tillämpade resultaten var en samling av uppgifter för att förtydliga kunskapsnivåer för tal i CEFR och på den finländska nivåskalan. De här uppgifterna gjordes för att underlätta beskrivningen av målen som universitetens filologiska institutioner har och för att göra självvärdering av studenter lättare. Under projektet utarbetades också ett material för olika språk som hjälper i lärarutbildning och vid självstudier. Därtill populariserades forskningsresultaten för att uppställa material för lärarutbildning.

Projektet producerade också många lärdomsprov, vetenskapliga rapporter och artiklar. Till exempel Raili Hildén och Marja K. Martikainen (2009) har gjort en studie om hur bedömare förhåller sig till bedömning av det muntliga språket med hjälp av den finländska nivåskalan. Bedömarna lyfte upp problem i användning av skalan, till exempel att beskrivningarna inte passar till alla slags uppgifter, att det är svårt att definiera flyt och att några av nivåbeskrivningarna är för likadana. Raili Hildén och Ari Huhta (2011) undersökte den finländska nivåskalans validitet och tog hänsyn till relevans, användbarhet och tillräcklighet av nivåskalan. De sammansatte muntliga uppgifter för inlärare i svenska, engelska, franska och tyska i årskurs 6, 9 och 12 och utbildade bedömare bedömde elevernas prestationer. Relevansen, användbarheten och tillräckligheten visade sig vara nöjaktig. Det som är intressant i resultaten av användbarhet är att delområden uttal, språkets omfattning och språkriktighet ställde sig

svårt att hålla isär i bedömningen. Därtill kunde inte alla utbildade bedömare bedöma konsekvent.

1.5 Den gemensamma europeiska referensramen för språk och den finländska nivåskalan för språkkunskaper

Speciellt på 2000-talet har främmandespråksundervisning i Europa varit påverkad av Europarådets utvecklingsprojekt och särskilt av *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001), herefter CEFR som är en handbok, vilken har utvecklats av Europarådet. Mål för CEFR är bland annat att förenhetliga examina, läroplansgrunderna, bedömning och kompetensfordringar i de europeiska länderna. Referensramens mål är också att främja studier som baserar sig på inlärares behov. CEFR beskriver vilka kunskaper som inlärare borde lära sig för att kunna kommunicera effektivt och därtill definierar språkkunskapsnivåer som hjälper till att kunna mäta inlärares avancemang i olika inlärningsfaser under hela livet. Den finländska nivåskalan för språkkunskaper finns i läroplanens grunder för grundläggande undervisning (Utbildningsstyrelsen 2004) och den baserar sig på CEFR. I planeringen av den nya läroplanen år 2001 beslutade Utbildningsstyrelsen att CEFR skulle anpassas till den nationella kontexten som en del av läroplanen. Den finländska nivåskalan för språkkunskaper började användas i bedömningen av språkkunskaper i grundskolor och gymnasier i Finland år 2005. Nivåbeskrivningarna är gemensamma för alla språk. (Eurooppalainen viitekehys 2003:10,19; Hildén & Takala 2007:292.)

CEFR delar in språkkunskapens utveckling i sex nivåer: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (Eurooppalainen viitekehys 2003:48). Eftersom CEFR har färre kunskapsnivåer är den på en mera allmän nivå än den finländska nivåskalan som är mera exakt i sina beskrivningar. Nivåerna i CEFR är för breda för att indikera en liten utveckling under grundskole- och gymnasiestudierna och därför var det nödvändigt att dela nivåerna i utvecklingen av den finländska nivåskalan (Hildén & Takala 2007:293). Den finländska nivåskalan delar in kunskaper i tio stadier: A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 och C1.1 (Utbildningsstyrelsen 2004). Nybörjarnivån (A1) i CEFR har på den finländska nivåskalan delats in i tre delar medan det bara finns en nivå för det

avancerade stadiet (C1–C2). Det finns endast en C-nivå på grund av att elever sällan uppnår den högsta kunskapsnivån i grundskolan eller under gymnasiestudierna. Tabellen 1 nedan belyser relationen mellan nivåindelning i CEFR och på den finländska nivåskalan.

Tabell 1. Relationen mellan CEFR och den finländska nivåskalan för språkkunskaper (Eurooppalainen viitekehys 2003:46–47; Utbildningsstyrelsen 2004).

CEFR	Den finländska nivåskalan för språkkunskaper
A1 Breakthrough	A1.1 De första grunderna i språket
	A1.2 Elementär språkfärdighet stadd i utveckling
	A1.3 Fungerande elementär språkfärdighet
A2 Waystage	A2.1 Den grundläggande språkfärdighetens begynnelseked
	A2.2 Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling
B1 Threshold	B1.1 Fungerande grundläggande språkfärdighet
	B1.2 Flytande grundläggande språkfärdighet
B2 Vantage	B2.1 Självständig språkfärdighet, grundnivå
	B2.2 Fungerande självständig språkfärdighet
C1 Effective Operational Proficiency	C1.1 Avancerad språkfärdighet, grundnivå
C2 Mastery	

CEFR delar in språkkunskapen i fem områden (skrivande, läsförståelse, hörförståelse, muntlig interaktion och talproduktion¹⁰) medan den finländska nivåskalan delar in den i fyra områden (skrivande, läsförståelse, hörförståelse och talande). Sambandet mellan CEFR och den finländska nivåskalan har studerats empiriskt och anknytningen har fastställts av Hildén och Takala (2007). Studien genomfördes genom att den finländska nivåskalans beskrivningar bröts upp och cirka 20 språklärare placerade dem tillbaka på CEFR-nivåerna. Enligt resultaten var enigheten mellan bedömare och jämförbarheten mellan skalorna nöjaktig eftersom 65 % av beskrivningarna på den finländska nivåskalan placerades på de ursprungliga CEFR-nivåerna. Det visade sig ändå förekomma en tendens till övervärdering bland bedömare. Undersökningen visade att de flesta av beskrivningarna är av god kvalitet medan några uttryck är oklara antingen på grund av obestämd terminologi som inte har varit tillräckligt genomskinlig för alla bedömare eller att för många aspekter av kunskap har kombinerats i samma beskrivning. (Hildén & Takala 2007: 291–292, 299.)

¹⁰ Muntlig interaktion syftar till förmågan att kommunicera med en diskussionspartner medan talproduktion betyder vilka ämnen som individen kan tala om (Eurooppalainen viitekehys 2003).

1.6 Målsättningar i läroplanen

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, GGrL (2004) är en föreskrift utgiven av Utbildningsstyrelsen. Den framställer de allmänna målen för undervisningen som skolor och lärare i olika ämnen måste följa. När det gäller svenska som B1-språk, är undervisningens mål följande:

“Syftet med undervisningen är att eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion. Undervisningen skall också främja elevens språkinlärningsfärdigheter och utveckla hans eller hennes interkulturella förmåga.” (GGrL 2004:132.)

GGrL (2004:132) betonar användning och inläring av muntlig språkkunskap i undervisningen. Angående muntlig språkfärdighet konstateras det i läroplanen att ”eleven skall lära sig att redogöra för grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets och att kommunicera på svenska i enkla alldagliga situationer där samtalspartnern vid behov kan hjälpa”. Läroplanen definierar också det centrala innehållet för årskursen 7–9 gällande teman, grammatiska strukturer och kommunikationsstrategier. Teman som nämns är till exempel att kunna berätta om sin familj och vänner, hobbyer, skola och livet på landet och i staden. Strukturer som elever borde lära sig är den mest centrala verbläran, böjningen av substantiv och adjektiv samt den centrala satsläran och bindningsstrukturerna. Kommunikationsstrategier som nämns är till exempel att kunna utnyttja respons som man får i interaktionssituationer, att kunna kompensera bristfälliga språkfärdigheter med ungefärliga uttryck och att kunna använda några typiska uttryck för muntlig kommunikation.

GGrL (2004:132) presenterar också kriterier för vitsordet 8 vid slutbedömningen i årskurs 9 och ger färdighetsnivåer på olika delområden i svenska språket enligt den finländska nivåskalan. Det förblir skolornas uppgift att sätta kriterier för de andra betygen. För att få betyget *god* borde hör- och läsförståelsen ligga på nivån A2.1 och tal- och skriftförmågan på nivån A1.3. Om man tittar på kunskaper som krävs på de här nivåerna (se bilaga 1) kan man säga att elever i verkligheten inte behöver ha en hög kunskapsnivå för att få vitsordet 8 enligt läroplanen.

2 Testning och bedömning av muntlig språkkunskap

En lärares syn på språk påverkar hur läraren testar och bedömer språkkunskap (Huhta 1993a:78). Om man till exempel tittar på markeringar och korrigeringar av en lärare i en uppsats, är det möjligt att se om läraren har utvärderat språk mera som ett kommunikationsmedel eller om läraren har betonat språkets grammatiska aspekt. Därför behandlar jag nu först kort några av de viktigaste synerna på språkkunskap som har påverkat språktestning. Därefter granskas testning och bedömning av språkkunskap.

2.1 Kommunikativ kompetens

Nuförtiden ses språk oftast först och främst som ett kommunikationsmedel. Också tiden talar för det eftersom vi som barn först har börjat tala och sedan skriva. Den nya kommunikativa synen på språkkunskap och testning i främmandespråksundervisning framhäver språkets funktionalitet, vilket betyder att man kan bättre förstå språket genom att beskriva dess användningsändamål. Till skillnad från andra mera begränsade språkkunskapsmodeller kallas den här för *kommunikativ kompetens*. (Huhta 1993a:83.)

Noam Chomsky (1965) ansåg först att språkinläring inte kunde vara möjlig utan en medfödd förmåga och kunskap om språkets system. Chomsky använde begreppet *språkkompetens* och fokuserade på språkets strukturella sida. Han tyckte att det inte är möjligt som barn att lära sig språk genom undervisning, därför att vuxna gör så mycket fel i sitt tal. Därtill är barnens språkutveckling så snabb att Chomsky tyckte att kompetensen måste ligga i arvet och att det inte är fråga om imitation.

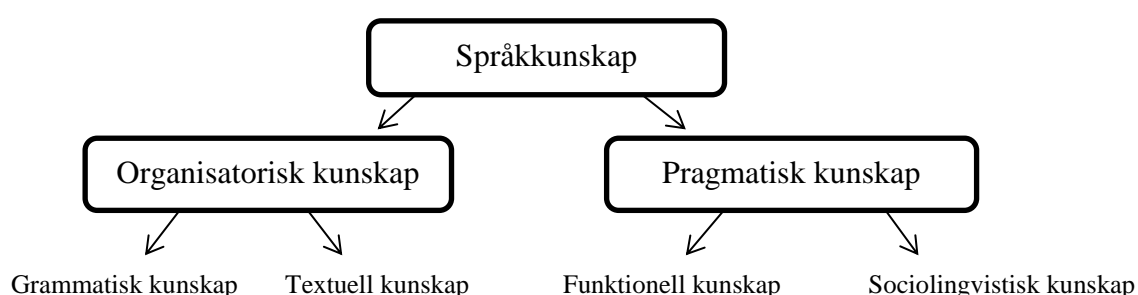
Begreppet kommunikativ kompetens introducerades för första gången av sociologer John Gumperz och Dell Hymes (1972). De tyckte att Chomskys idé om kompetens var för ensidig och inte tog tillräcklig hänsyn till användning av språk. De betonade också kommunikationens situationsbundenhet, med andra ord språkets användningsändamål och kontext. Senare började man använda den kommunikativa synen på språk i främmandespråksundervisning också.

Michael Canales och Merrill Swains språkkunskapsmodell (1980) har fungerat som bas för språktestare. Canale (1983:339) har kompletterat modellen år 1983 och delar in den kommunikativa kompetensen i *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens*, *diskurskompetens* och *strategisk kompetens*. Med den grammatiska kompetensen hänvisar Canale till kunskap om språkets struktur, till exempel ord och syntax medan den sociolingvistiska kompetensen handlar om kunskap att använda språk i olika situationer. Diskurskompetensen betyder att man kan bilda både innehållsligt och språkligt sammanhängande texter och den strategiska kompetensen innebär användning av olika strategier när det förekommer ett problem i kommunikation, till exempel när talaren inte vet ett ord som han behöver, kan han kringgå det genom att förklara vad han menar. Modellen handlar huvudsakligen om språkets struktur, men också funktion, och Canale och Swain tycker att användningen av språkkunskap inkluderar utöver kompetenser också motivation, behov och psykolingvistiska faktorer som minne. Deras modell har ansetts vara svår att direkt anpassa till testning i praktiken (Huhta 1993a:86).

Lyle Bachmans och Adrian Palmers (1984) och senare Bachmans (1990) modell baserar sig på Canales och Swains (1980) syn på språk men den är mångsidigare och mera detaljerad än de föregångarnas modell om språkkunskap. Bachmans och Palmers modell har använts mycket i språktestning och den beaktar också performans, med andra ord hur språklig kompetens realiseras i språkanvändning. Därtill utgår modellen enligt Huhta (1993a:87) från ”en traditionell mätningsteori, som försöker förklara vilka faktorer som påverkar en persons framgång i ett test” och speciellt därför är den mest användbar i planering av test. Bachman och Palmer har år 2004 lite omformulerat Bachmans föregående modell (1990) men idén om språkkunskapen är samma.

Bachman (1991) definierar språkkunskapen som en förmåga att använda rätt språk i rätt kontext det vill säga han har en kommunikativ syn. Hans språkkunskapsmodell innehåller två komponenter: kunskap om språk och metakognitiva strategier. Kunskap om språk innehåller kunskapsområden som är typiska bara för språkanvändningen. Metakognitiva strategier betyder kognitiva processer på en högre nivå, vilka hjälper till då språkkunskap blir språkanvändning. (Huhta 1993a:88.)

Bachman och Palmer (2004:66–70) delar in språkkunskapen i *pragmatisk* och *organisatorisk kunskap*. Den organisatoriska kunskapen innehåller ordförråd, morfologi, syntax, kohesion och organisation medan den pragmatiska kunskapen innehåller kännedom om språkanvändning och sociolingvistisk kunskap. Pragmatisk kunskap är nödvändig för att ordentligt kunna förstå och producera diskurser. Figur 1 visar beståndsdelar av språkkunskap enligt Bachmans och Palmers modell. Bachman (1990:86) framhäver att trots att olika kunskaper i modellen presenteras separat, samspelar alla kunskapsområden i språkanvändningen.



Figur 1. Språkkunskap enligt Bachman och Palmer (2004).

Den organisatoriska kunskapen kopplar ihop faktorer som handlar om den formella strukturen av språket. Det betyder att känna igen och producera grammatiskt rätta meningar, att förstå deras innehåll och att formulera koherenta texter. Som det framgår av figuren 1 delas den organisatoriska kunskapen in i två underkategorier som heter *grammatisk* och *textuell kunskap*. Den grammatiska kunskapen omfattar kunskap om ordförråd, morfologi, syntax och fonologi. De här fyra områden kontrollerar ordval och deras form när man vill uttrycka specifika betydelser och kontrollerar uppställning i uttryck antingen i muntlig eller i skriftlig form. Den textuella kunskapen innehåller textens (muntlig eller skriftlig) kohesion¹¹ och retoriska organisation, alltså hur uttrycken binds till en text. Den retoriska organisationen påverkar den konceptuella strukturen av en text, med andra ord textens inverkan på läsaren eller lyssnaren. Typiska retoriska organisationsmetoder är till exempel berättande, beskrivning och jämförelse. (Bachman 1990:87–88.)

¹¹ Kohesion betyder de sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan, till exempel markering av samband mellan meningar och satser med konjunktionen *eftersom* (Nyström 2001:11).

Den pragmatiska kunskapen tar hänsyn till språkanvändaren och kontexten och fokuserar på relationen mellan olika uttryck och det som man försöker nå med dessa uttryck. Bachman (2004:69–70) delar också in den pragmatiska kunskapen i två underordnade begrepp: *funktionell* (tidigare illokutiv) och *sociolingvistisk kunskap*. Med den funktionella kunskapen avses kunskap om hur man förstår och skapar uttryck som har en viss mening, en viss intention. Han tar upp också språkliga funktioner av Michael Halliday (1973) som kallas för *ideationell*, *manipulativ*, *heuristisk* och *fantiserad funktion*. Den ideationella funktionen handlar om förmedling av kunskap och känslor. När människor vill påverka den omgivande världen med hjälp av språk är det fråga om manipulativ funktion. Till exempel order, varningar och lagar är sådana men också hälsningar, småprat, artigheter och förolämpningar. Den tredje funktionen är heuristisk som vi använder till att utvidga våra kunskaper om världen. Till exempel undervisning, inläring och lösning av ett problem är heuristiska funktioner. Den fjärde funktionen handlar om språkets användning för estetiska och humoristiska syften, till exempel historier, metaforer, poesi och skådespel. Avslutningsvis konstaterar Bachman (1990:94) att många funktioner används samtidigt, till exempel om någon läser en tidskrift för nöjes skull och samtidigt får nyttigt information om något. (Bachman & Palmer 2004:69–70; Bachman 1990:90,94.)

Den sociolingvistiska kunskapen betyder att kunna använda språk som passar till kontexten och till exempel att tolka och förstå språkets olika varianter såsom dialekter. Den sociolingvistiska kunskapen innehåller också förmågan att kunna behärska olika register, vilket betyder att talare kan variera språkanvändning beroende på samtalspartner, teman och informationskanaler. Begynnande språkinlärare väntas ändå inte kunna variera register, därför att deras språkkunskap ännu är bristfällig. Den tredje aspekten i den sociolingvistiska kunskapen är att kunna tolka kulturrelaterade hänvisningar och fraser som klichéer och jämförelser. Det här betyder att förstå kulturens betydelse för språket. Den sista egenskapen har att göra med den föregående och den är att kunna producera och tolka etablerade idiomatiska uttryck. (Bachman 1990:94–95; Huhta 1993a:90–93.)

Enligt Bachman (1990:107–108) är kommunikativ språkkunskap sammansatt av *språkkunskap*, *strategisk kunskap* och *psykofysiska mekanismer*. Språkkunskapen består av den organisatoriska kunskapen, som innehåller grammatisk och textuell kunskap, och av den pragmatiska kunskapen, som handlar om funktionell och sociolingvistisk kunskap. Den strategiska kunskapen ses som språkanvändarens förmåga att koppla ihop kunskap om språk, kunskapsstoff och kontexten där kommunikationen sker. Den strategiska kunskapen utför funktioner som värdering, planering och utförande för att bestämma det effektivaste sättet att nå ett kommunikativt mål. Med hjälp av den är det också möjligt att kompensera brister till exempel i språkliga kunskaper. De psykofysiska mekanismerna i språkanvändningen karaktäriserar kanalen (auditiv och visuell) och sättet (mottagande och produktion) med vilket kunskapen utförs.

CEFR representerar en bred syn på språkanvändning och språkinläring, därför att den skulle vara så omfattande, genomskinlig och konsistent som möjligt. CEFR har sin basis på Bachmans och Palmers (1984) och Bachmans (1990) modeller av kommunikativ språkkunskap och verket har en funktionell syn på språk som betyder att språkanvändare ses först och främst som sociala aktörer. Individer har olika uppgifter som inte är bara språkliga. ”Till exempel enstaka repliker är en del av språklig verksamhet men de får en fullständig mening först i den större sociala kontexten de hör till” (Eurooppalainen viitekehys 2003:28, min översättning). Den funktionella synen tar också hänsyn till människans kognitiva och emotionella resurser och andra olika speciella förmågor som den sociala individen tillämpar.

I CEFR (2007:106–109) nämns två olika kompetenser av språkanvändare som tillsammans bildar kommunikativ kompetens. De heter *kommunikativ språklig kompetens* och *generell kompetens*. Jag fokuserar här på den kommunikativa språkliga kompetensen och konstaterar endast att den generella kompetensen betyder allmänna färdigheter som är oberoende av språk, till exempel individuella egenskaper och kunskap om historia och vardagslivets gång. Den kommunikativa språkliga kompetensen är mera språkspecifik och består av *lingvistiska*, *sociolingvistiska* och *pragmatiska kompetenser*.

Den lingvistiska kompetensen är sammansatt av *lexikal, grammatisk, semantisk, fonologisk, ortografisk* och *ortoepisk kompetens*. Den lexikala kompetensen innebär förmågan att använda språkets ordförråd, till exempel att kunna fasta uttryck som *Vi ses!* och *Smaklig måltid!* Den grammatiska kompetensen betyder förmågan att använda grammatiska regler av ett språk. För att kunna producera grammatiskt godtagbara satser och meningar, måste man ha tillägnat sig språkets grammatiska principer. Den semantiska kompetensen betyder förmågan att producera en innehållsligt meningsfull text och att kunna använda lämpliga ord i olika kontexter. Den fonologiska kompetensen handlar om förmågan att kunna producera och känna igen olika fonem och också att kunna till exempel betona ord och satser och känna igen toner. Den ortografiska kompetensen innehåller förståelsen och användningen av stavning och olika skriftliga symboler som bokstäver och skiljetecken. Den ortoepiska kompetensen liknar fonologisk kompetens och innebär färdighet att kunna uttala en färdigskriven text.¹² (CEFR 2007:109–114.)

Den sociolingvistiska kompetensen handlar om språkets sociala aspekt, det vill säga förmågan att kunna använda ett lämpligt språk i en lämplig kontext. Till exempel att kunna vara artig och nia hör till de sociolingvistiska färdigheterna. Den pragmatiska kompetensen består av *diskurskompetens* och *funktionell kompetens*. Diskurskompetensen betyder att kunna ordna ord och meningar och producera enhetligt tal och skrift i likhet med Canales (1983) diskurskompetens. Med den funktionella kompetensen menas språkets användning till olika mål. Den funktionella kompetensen kan ännu delas in i *mikrofunktioner, makrofunktioner* och *interaktionsscheman*. Mikrofunktionerna hänvisar till korta yttranden i interaktion, till exempel hälsningar, övertalning och attityduttryck medan makrofunktionerna syftar på hur längre yttranden används. Makrofunktionerna betyder med andra ord olika typer av text såsom berättelse, förklaring eller intervju. Interaktionsschemana bildar modellen för sociala situationer, till exempel begravning eller besök hos läkaren har egna scheman. Det krävs funktionell kompetens för att kunna handla efter dessa modeller. (CEFR 2007:115, 119–123.)

¹² Här finns klara paralleller till Hildéns (2000) analysmodell som jag tillämpar i min analys. Jämför till exempel den lexikaliska och semantiska kompetensen i CEFR med Hildéns lexikaliska riktighet och den grammatiska kompetensen i CEFR med Hildéns morfologiska och syntaktiska riktighet (se kapitel 4.5).

Bachmans och Palmers teori (2004) är en mycket användbar teori men jag har valt att stöda mig på CEFRs syn på kommunikativ kompetens på grund av att den baserar sig på de tidigare modellerna och har en mycket klar beskrivning på kommunikativ kompetens. Huhta (1993a:131) anser att ingen enskild teori kan fungera som ett recept till testsammanställning utan nyckeln till ett fungerande test ligger i testares val av olika teories användbara tankar. Olika syner på språkkunskaper är därför viktiga för bedömare av språkfärdigheter.

Teorierna har gemensamma drag, till exempel språkkunskapens dualistiska karaktär. Det betyder att språkkunskap ses både som en *endimensionell* och en *multidimensionell* enhet. Med endimensionalitet menas att alla språkkunskapens delområden har något gemensamt. Ofta korrelerar språktest med varandra, men ändå kan man inte dra pålitliga slutsatser om att ett test som mäter ett språkkunskapsdrag, också berättar något om de andra delområdena. Därför kan man se att språkkunskapen är ett multidimensionellt system, där åtminstone den muntliga och skriftliga språkkunskapen typiskt ses som separata områden. Ett skriftligt test berättar nödvändigtvis ingenting om personens muntliga språkkunskap och tvärtom. Ändå ju länge personen har lärt sig språket, desto tryggare blir det att göra generaliseringar om andra språkkunskaper. Ett annat gemensamt drag för teorier enligt Huhta (1993a:132) är betydelsen av språkkunskapens sociala sida. Språket används till kommunikation med andra människor, då kommunikationens framgång beror på personens förmåga att kunna använda passande språk i passande situation och ta hänsyn till samtalspartnern. (Huhta 1993a:131–132.)

2.2 Testning av språkkunskap

Discipliner som har påverkat mätning av språkkunskap är psykologi och lingvistik. Några inriktningar i psykologin fokuserade ända tills 1970-talet på att reda ut strukturen av människans olika kunskaper, speciellt intelligens. Lingvistikens riktlinjer har alltid påverkat mätning. På 1950–60-talet dominerade strukturalistisk lingvistik och en behavioristisk syn på inläring. De ansåg att ett språk består av många separata delar, som också ska testas separat. Samtidigt var också provens reliabilitet viktigt och testare

föredrog flervalsuppgifter eftersom deras korrigering är väldigt pålitlig. På 1970-talet började testare ha en bredare syn på språkkunskap och det uppstod två huvudtendenser. Den andra var fortfarande intresserad av språkkunskapens struktur medan den andra omfattade nya tankar och blev intresserad av språkets användningssyften. (Huhta 1993a:78–80.)

Det finns två olika sätt att testa språkkunskap kommunikativt: genom performanstest eller genom mera traditionella test baserad på kunskapssyn. I performanstestning försöker testare simulera autentiska språkanvändningssituationer så noggrant som möjligt. Enligt den andra testtypen är det viktigt att testet får testtagaren behandla språk på ett sätt som situationen i fråga kräver. Då måste testaren fundera på hurdan korrelation det finns mellan testet och situationen. (Huhta 1993a:84–85.)

Bachman och Palmer (2004:38) konstaterar att den viktigaste egenskapen hos ett språktest är dess nytta. Nyttigheten består enligt dem av sex faktorer som tillsammans påverkar testet: reliabilitet, begreppsvaliditet, autenticitet, interaktivitet, effekt och praktiskhet. De här egenskaperna varierar utgående från testet och därför måste testaren hitta en balans mellan de här faktorerna på basis av testet.

Reliabiliteten betyder mätningens konsistens. Begreppsvaliditeten betyder meningsfullhet av tolkningar som vi gör på basis av testresultat. Med autenticiteten menas i vilken mån testuppgifterna skulle vara naturliga utom testsituationen i en vanlig kommunikationssituation där målspråket används. Interaktiviteten sammansätter kunskap om språk och metakognitiva strategier, sakkunnighet och känslomönster, vilka är de mest signifikanta individuella egenskaperna för språktestning. (Bachman & Palmer 2004:38.)

Med testets effekt syftas till hur testets användning påverkar samhället, utbildningssystemet och individerna i dessa två. Bachman och Palmer (2004:39) framhäver att testanvändare måste reflektera över samhälleliga och individuella värdesystem som påverkar testanvändningen. Till skillnad från de fem andra faktorerna som syftar till ändamål som testresultat används till, handlar praktiskhet om verkställandesätt i en viss situation. Ett praktiskt test kräver endast de resurserna till planeringen, användningen och utvecklingen som står till förfogande.

Xi (2008:179) har kritiserat Bachmans och Palmers (2004) modell om testets nytthet för att den inte erbjuder ett logiskt system att prioritera de här sex egenskaperna och bedöma testets nytthet i allmänhet, på grund av att varje testningskontext och testanvändare är olik och har olika syften.

Enligt Bachman (1990:13) är huvudsyftet med att utveckla språktest att säkra testresultatens reliabilitet, validitet och användbarhet. Huvudsyftet i språktestforskning är att validera en teori om språktestprestanda och demonstrera hur prestanda i språktest relaterar till kommunikativ språkanvändning i ordets bredaste betydelse. Bachman (1990:8–9) anser att utveckling och användning av språktest förutsätter förståelse för det kommunikativa språkbruket, språkkunskapen och mätningsteorin. Han anser att det viktigaste problemet i språktestning är att hitta på testmetoder som avslöjar utföranden som är typiska i icke-testsituationer. Ramar för språkanvändningen baseras nuförtiden på språk som ett kommunikationsmedel och igenkänner språkanvändningens betydelse i den diskursiva och sociolingvistiska kontexten.

Mätning i socialvetenskap betyder enligt Bachman (1990:19) en process där egenskaper hos en person kvantifieras. Det finns tre faktorer som bestämmer mätningen: kvantifiering, egenskaper och regler och procedurer. Kvantifieringen betyder användning av nummer (i motsats till kvalitativa beskrivningar såsom verbala eller visuella skildringar). När individer testas är man oftast intresserad av mentala processer eller egenskaper, till exempel intelligens, motivation, flyt i tal eller läsförståelse. Mätningen behövs för att veta i vilket mån någon kan något. Det som är viktigt att komma ihåg när kunskaper mäts är att man inte mäter personer utan uttryckligen deras kunskaper. Det kan alltså absolut inte påstås att man ”med mätningar kan karaktärisera individuella människor i all deras komplexitet” (Bachman 1990:20, min översättning).

Med regler och procedurer menas att kvantifieringen måste utföras enligt tydliga förfarandesätt. Det måste vara möjligt för andra observatörer att upprepa iakttagelser om individernas egenskaper i en annan kontext och med andra individer. Olika bedömare kan ha olika synpunkter till vad som är viktigast att kunna, det vill säga betonar olika kunskaper. Bachman (1990:20) kritiserar sådana bedömningar för att de är för subjektiva och konstaterar att bedömare måste följa samma procedurer och

bedömningskriterier i bedömningar. Genom att följa tydliga regler och procedurer, blir mätningarna jämligare.

Enligt Bachman (1990:20–21) är ett test ett mättningsmedel för att få reda på ett specifikt utdrag av individens beteende. Det som skiljer test från andra typer av mätningar är att de är avsedda för att upptäcka en viss del av beteendet. Språktest är värdefulla eftersom testare kan få fram kunskaper som intresserar dem genom att tolka det vissa beteendet. Att mäta språkkunskap (eller över huvudtaget kognitiva processer) är ändå problematisk. Man måste ta hänsyn till problem som begränsade omständigheter i mätandet av språkkunskaper och begränsningen av bevis som man får genom ett test. En fråga är också att hur stora slutsatser det är möjligt att göra om testtagarens språkkompetens i en icke-test kontext på basis av ett test. (Bachman 1990:11.) Också Huhta (1993a:132) nämner att en språktestare måste beakta många olika faktorer. Testaren måste använda (förutom den allmänna kunskapen från olika teorier) praktisk information om undervisning och testarbete samt bondförnuft. Slutligen definierar också praktiska resurser det man kan göra, såsom tiden, mängden pengar och personal.

2.2.1 Reliabilitet

Bachman (1990:24) definierar *reliabilitet* som testresultatens kvalitet. Ett helt pålitligt resultat kan nås genom felfri mätning. Mätningarna borde vara enhetliga till exempel genom olika tider, testformer och mellan olika bedömare. När reliabiliteten undersöks, måste möjliga felkällor identifieras och deras påverkan på testresultat värderas (Bachman 1990:161). Det kan vara problematiskt att identifiera möjliga felkällor när man måste skilja påverkan av kunskaper som man vill mäta från andra faktorer inverkan på testresultat. En tydlig förklaring av testmetoden som används är också viktig, därför att till exempel testmetoden ”muntlig produktion” kan innehålla intervju, uppläsning eller imitation och det finns alltid variationer i förfaringssätt mellan olika testare (Bachman 1990:115).

Ett test kan ses som ett sätt att kontrollera kontexten där språkperformans händer (eng. language performance). Olika faktorer som kan påverka individens testperformans är förutom själva testmetoden, också individuella egenskaper som inte handlar om

individens språkkunskaper. Sådana är till exempel testtagares kognitiva och emotionella egenskaper, deras kunskap om världen och faktorer som ålder, kön, modersmål och utbildningsbakgrund. (Bachman 1990:111.) Bachman (1990:114) konstaterar att de här personliga dragen kan samspela med metoden i alla slags test så att individer med olika bakgrunder klarar sig olika i olika testtyper. Faktorer som individers tidigare erfarenhet med testet eller förberedelse på ett visst test kan påverka deras utförande. Bachman (1990:114) kallar det här för "test-wiseness". För att minimera träningens påverkan på resultat, kan man till exempel ha ett varierande urval intervjufrågor (Bachman 1990:184). Då är möjliga felkällor frågornas inkonsekvens och brist på likvärdighet av olika frågor.

Genom att använda testtyper som är likadana med uppgifter som har använts i undervisning kan den pedagogiska nyttan av uppgifterna bli effektivare (Bachman 1990:47; se också Tornberg 2007:151). Det som testas, signalerar till elever att det är viktigt men också hur elever blir testade meddelar någonting till dem. Bachman (1990:47) ger ett exempel om ett slutprov på en skrivkurs där elever måste skriva en uppsats i stället för en flervalsuppgift. Det signalerar att det inte har varit onödigt att skriva uppsatser under kursen och också att det är viktigt att skriva om de vill förbättra deras skrivförmåga. Om man ändå använder beständigt samma metoder i undervisningen och testandet, riskerar man att testet mäter individens förmåga att följa instruktioner och inte det hur han eller hon kan tillämpa sina kunskaper i olika kontexter.

Enligt Bachmans (1990:85) modell påverkar testtagares kommunikativa språkkunskap, faktorer som handlar om testmetod, personliga faktorer och slumpmässiga faktorer testresultat. Att bedömare är inkonsekventa kan också vara en felkälla i utvärderingar. När bara en bedömare utvärderar testtagare, måste den intra-bedömar-reliabiliteten beaktas. När det finns många bedömare, är det fråga om inter-bedömar-reliabilitet. I båda fall kan orsaken till inkonsekvens vara antingen tillämpning av olika kriterier för olika testgrupper eller inkonsekvent tillämpning av bedömningskriterier för olika testgrupper. Också testtagares ordning kan påverka resultatens reliabilitet till exempel på det sättet att om det kommer tre svaga individer i rad och den följande personen är på genomsnittsnivå, kan bedömaren ge honom eller henne en mycket hög utvärdering

eftersom kontrasten mellan individerna är stor. Den här påverkan kan också gå tvärtom, det vill säga att efter goda testagare får genomsnittsnivåinsatsen en sämre bedömning. Men om bedömare är kompetent och sakkunnig, är han eller hon medveten om att olika saker kan påverka bedömningen och kan därför fästa uppmärksamhet vid det. (Bachman 1990:178–179.)

Det är också viktigt att vara medveten om intervjuares betydelse i muntliga språkfärdighetstest. Annie Brown (2004) har studerat diskursegenskaper i muntliga intervjuer och i hennes artikel är hon speciellt intresserad av hur val av intervjuare kan påverka testtagares resultat i ett muntligt test och hur utförandet sedan bedöms. I hennes material kommer det fram att intervjuarens kommunikativa stil och hur intervjuaren kontrollerar intervjun påverkar testtagarens lingvistiska beteende. Intervjuarnas olika stil ledde till att utbildade bedömare bedömde testtagarna olika.

Det finns undersökningar som har kunnat identifiera olika beteenden av intervjuare i testsituationer som testar muntlig språkfärdighet (Brown 2004:256). Olika intervjuare kan också ha olika verkan på testtagares utförande. Det kan bara spekuleras i hur stor mån och på vilket sätt (negativt eller positivt) intervjuare påverkar testtagares utförande. Brown (2004:279) konstaterar att lärare måste vara medvetna om att deras sätt att uppehålla kommunikation och få elever att tala, kan påverka kvalitet av elevernas utförande. Hon ger ett exempel från sitt forskningsmaterial, där stilen av en dominerande intervjuare lamslog testtagaren och sedan bedömdes testtagaren för att inte kunna göra ett längre inlägg. Intervjuaren talade själv för mycket och ställde mestadels frågor som kunde svaras med ja eller nej. Intervjuaren avbröt också testtagaren några gånger.

Det finns alltid faktorer som påverkar testresultat och några av dem kan kontrolleras men några är sådana som man inte kan ha kontroll över. Slumpmässiga faktorer är till exempel testtagarens fysiska kondition, mentala koncentration eller om apparater som behövs i testet går sönder. Faktorer som man försöker kontrollera är testmetoden som används och på det sättet hur kommunikativ testsituationen är och hurdan kommunikation testet kräver. Också testtagares personliga drag som karaktär, ålder, kön

och kulturell bakgrund kan ha en verkan på testresultat, men oftast kan de inte kontrolleras i planering eller användning av språktest. (Bachman 1990:11–19.)

2.2.2 Validitet

Huhta (1993b:143) konstaterar i sin artikel om bedömning av muntlig språkkunskap att testning av det muntliga språket så småningom har förbättrat sin rykte trots att den först ansågs som opålitlig verksamhet. Tidigare talades det om bedömningens reliabilitet medan numera har själva testets *validitet* fått mera betydelse. Huhta (1993) definierar validitet som granskning av hur testet mäter de kunskaper som det hade som syfte att mäta. Enligt Bachman (1990:289) syftar validitet till sätt med vilket vi tolkar och använder testresultat. Också Huhta (1993a:133) nämner att testets validitet inte bara beror på det att i vilken mån testet mäter den önskade kunskapen utan viktigare är det om slutsatser baserade på testresultaten är korrekta och valida samt om testet och testresultaten har använts på ett meningsfullt sätt. Det som är viktigast är att bedöma hurdana slutsatser man vågar dra från personens språkkunskaper på basis av testresultaten och hurdana slutsatser beviskraften inte längre räcker för.

När man tar beslut och gör tolkningar på basis av testresultaten, måste tolkningarna vara meningsfulla och användbara. För att göra meningsfulla slutsatser om testresultaten, måste testet mäta det som man är ute efter och väldigt lite annat. I granskningen av testresultatens meningsfullhet måste det kontrolleras att testresultaten inte är omåttligt påverkade av andra faktorer än den testade kunskapen. Ett test är valitt om det testar de kunskaper man är intresserad av. Medan reliabilitet handlar om själva testresultatens kvalitet, betyder validitet kvaliteten av testresultatens användning och tolkning. Bachman (1990:25–26) påminner ändå att det inte är möjligt att göra helt felfria mätningar i praktiken. Testresultatens meningsfullhet beror också på många faktorer utom testet. Det är testanvändares uppgift att bestämma hurdan relativ reliabilitet eller validitet som behövs i en viss testkontext. (Kvale 1989:79.)

Reliabilitet är ett krav för validitet som är den viktigaste egenskapen av testanvändning. Reliabilitet och validitet kan granskas som komplementära aspekter av identifiering, bedömning och tolkning av olika varianskällor i testresultaten. I

reliabilitetsgranskningen identifierar man de möjliga felkällorna för mätning och bedöms hur stor påverkan de har på testresultaten. I validitetsgranskningen tar man reda på i vilken mån andra faktorer än kunskapen som man mäter påverkar prestation i testresultaten. Bevis på validitet av tolkningar kan samlas på många sätt, till exempel med hjälp av *inhållsvaliditet*. Innehållsvaliditeten består av en noggrann definiering och beskrivning av både kunskaper som mäts och egenskaper hos testmetoden. Därtill måste man uppvisa att testuppgifterna är representativa i jämförelse med kunskaperna som testas. Innehållsvaliditeten handlar bara om testet och inte om testtagares prestation och därför är det inte ensamt en tillräcklig grund för tolkningarna. Utom kunskaperna som testas och testmetoden, måste valideringen också ta hänsyn till testtagarens egenskaper som ålder och inlärningsfas. (Bachman 1990:237, 289.)

En annan typ av bevis som kan stöda validiteten i tolkningarna av testresultaten är *kriterievaliditet*. Kriterievaliditeten kan undersökas genom att identifiera ett lämpligt kriteriebeteende (ett annat språktest eller en annan observerad språkanvändning) och visa att testresultaten korrelerar med det här kriteriet. Kriteriet kan uppstå nästan samtidigt med testet som kallas för *samtidig validitet* eller det kan bestå av *prediktiv validitet*, vilken betyder att kriteriet relateras långt senare. Korrelationen visar då hur väl mätningen kunde sia om resultat. Det som är viktigt när man samlar bevis på hur kriteriet relaterar med testresultaten är att kriteriet är lämpligt, det vill säga att kriteriet är ett valitt tecken på samma kunskaper som mäts i testet. Det kan konstateras att den här studien är en slags prediktiv validitetsgranskning. (Bachman 1990:290.)

Enligt Luoma (2004:7) är *begreppsvaliditet* den viktigaste egenskapen i all bedömning. Begreppsvaliditeten betyder att man säkrar att den rätta saken bedöms. Till exempel om man vill bedöma muntlig språkkunskap då måste testet också testa muntlig språkkunskap. Begreppsvaliditeten innehåller kriterie- och innehållsvaliditet och dess mål är att visa att testresultaten stöder en viss tolkning av kunskap. Begreppsvaliditeten ses som ett förenande begrepp medan begreppsvalidering hänvisar till processen som innehåller alla bevis på validitet. I begreppsvaliditeten är huvudfrågan hur mycket det är möjligt att göra slutsatser om hypotetiska kunskaper på basis av testprestationen. Samtidigt har begreppsvalideringen som mål att samla bevis som stöder specifika slutsatser om relationer mellan kunskaperna och testresultaten. Begreppsvaliditeten går

längre än kriterie- och innehållsvaliditet, därför att den verifierar eller falsifierar hypoteser som härleds från en teori av faktorer som påverkar prestation i ett test, det vill säga kunskaper som mätas och egenskaper av testmetoden. Dessa hypoteser preciserar hur testtagare borde utföra i olika test, med andra ord i olika test av samma kunskap borde prestationer av testtagare vara likadana och prestationer i test av olika kunskaper vara olika. Hypoteser kan testas empiriskt till exempel genom att undersöka hur olika testresultat korrelerar med varandra, hur olika undervisningssätt eller inlärningskontexter påverkar testresultat och genom att analysera testet som process. (Bachman 1990:256, 290.)

2.2.3 Mot en reliabel och valid bedömning av muntlig språkkunskap

Från ett testperspektiv är muntligt språk speciellt på grund av dess interaktiva karaktär. Det testas ofta i en interaktiv situation, där testsdiskursen inte är helt förutsägbar. Det finns också variabilitet i viss mån i bedömningen eftersom det innefattar människor som bedömare. Det betyder att det behövs speciella procedurer för att säkra testresultatens reliabilitet och validitet. (Luoma 2004:170.)

Användning och utveckling av muntliga test är en cyklisk process, vilken börjar från ett behov av muntliga resultat och slutar med användning av resultaten till detta behov. Bedömning är en interaktion mellan bedömare, bedömningskriterier och testtagares prestationer för att producera testresultat. När bedömning av muntligt språk planeras, står testuppgifter ofta i fokus och de är viktiga eftersom testtagares upplevelse av testet har sin grund i dem. Men validiteten av resultaten beror också mycket på bedömningskriterierna och deras relation till testuppgifterna. Också bedömningsprocessen måste planeras ordentligt för att säkra meningsfulla resultaten. Bedömningsprocessen bestämmer hur bedömningskriterierna anpassas till prestationerna och till exempel om alla kriterier beaktas i alla uppgifter eller om det används holistiska eller analytiska kriterier. Dessa praktiska beslut klargör betydelsen av kriterierna. (Luoma 2004:170–171.)

Luoma (2004:172) anser att det skulle vara nyttigt för bedömare att samla detaljerad information om bedömning med ett bedömningsformulär i ett test. Det är ett konkret

sätt att föra bok över bedömningar och formuläret kan innehålla testtagares och bedömares namn, bedömningskriterier i den ordning som de måste användas och också plats för bedömares egna markeringar om testtagares prestation eller om hur kriterierna har använts. Formulären kan vara till nytta till exempel när testagarna får feedback om sin prestation eller om två bedömare har olika åsikter om testtagarens kunskapsnivå. De kan också medverka till en mera konsekvent bedömningsprocess.

Testresultat måste vara pålitliga, rättvisa och nyttiga för sitt syfte och test måste vara reliabla, valida och praktiska i förhållande till resurser som testanvändningen kräver. Faktorer som kan hjälpa till att säkra reliabla resultat enligt Luoma (2004) är för det första utbildning av bedömare. I praktiken betyder det att sätta sig in i bedömningskriterier och fundera på att vilka prestationer som når kriterierna och vilka inte och varför. Att diskutera resultaten och kriterierna tillsammans med andra bedömare främjar enhetligare bedömning och ger viktig kunskap om ens egen bedömningsstil. Utbildningen hjälper bedömare att anpassa kriterierna enligt systemets konventioner. (Luoma 2004:175–177.)

Ett annat sätt att förbättra reliabiliteten är att säkerställa konsekventa bedömningsprocedurer, till exempel genom att använda ett bedömningsformulär. Det mest använda sättet att testa reliabilitet är genom korrelation, som är ett statistiskt tecken på samband mellan testresultaten. Det finns också mera komplexa statistiska modeller att bedöma testresultatens reliabilitet och det kan konstateras att ju formellare test desto viktigare blir statistiska medel i reliabilitetsgranskningen. (Luoma 2004:178,182.)

När man tänker på testuppgifter och bedömningskriterier, är ett av de största bekymren i validiteten testuppgifternas representativitet och enhetlighet i relation till definition av testningens mål. En annan viktig faktor är korrespondens mellan test och icke-test aktiviteter som testresultaten har som mål att återspegla. Validiteten innehåller också faktorer såsom hur ett test påverkar testtagare och användare av testresultaten och kan anses vara en praktisk egenskap som är en del av all testutveckling. (Luoma 2004:184–185.)

Det är viktigt att definiera det som ska testas och bedömas, till exempel hurdan tal det

är fråga om. Ett kommunikativt betraktelsesätt fokuserar på uppgifter som testtagare besatt göra och prestationer bedöms enligt hur bra testtagare kan använda sina kunskaper och strategier som krävs i situationen. När testets mål och det som testas är definierat, behövs bevis på att testuppgifterna, bedömningskriterierna och bedömningsprocedurerna verkställer det som testas. (Luoma 2004:185–186.)

En viktig egenskap hos kriterierna är att de måste vara konkreta och därför innehåller en bra nivåskala enkla, klara och konkreta uttryck. Det är till exempel bra om det finns beskrivningar på uppgifter som testtagare kan göra på olika nivåer eller om det finns beskrivningar om hur de borde låta när de gör de här uppgifterna. Nivåskalor ger ofta ganska mycket rum för användares egna tolkningar, vilket kan påverka resultat. Till exempel i beskrivningen ”långa pauser i tal” finns det en egenskap (pauser) i individens tal medan det återstår för lyssnaren att avgöra vad som är en lång eller en kort paus. CEFR och den finländska nivåskalan är analytiska bedömningsskalor eftersom de innehåller fem kriterier och de är också behavioristiska på grund av deras formuleringar i *kan göra* –form (se bilaga 1). I användning av CEFR eller den finländska nivåskalan måste testanvändare bestämma om testtagare måste visa bevis på alla, de flesta eller några av de kriterierna för att anses representera en viss nivå. (Luoma 2004:75, 82, 88; Jakku-Sihvonen 2001:119.)

Glenn Fulcher (2008:166–167) tar upp ett problem i nivåskalor i allmänhet. Kriterier och beskrivningar skapas och ordnas innan prestationsdata har samlats in och först efter det söks modeller för att visa typisk prestation på nivåer som beskrivningar definierar. Databaserade metoder som bygger upp nivåbeskrivningar från en direkt analys av prestationer anses vara mindre generaliserade men betydelsefulla på specificerade områden. Samtidigt anses till exempel betraktelsesättet i CEFR göra testresultaten generaliserade men mindre betydelsefulla för individer. Metodologin i CEFR antar att individuella prestationer kan passa in i grupper av generella beskrivningar eller påståenden.

2.3 Bedömning av språkkunskap

Bachman (1990:22) anser att en del av bedömning är att samla reliabel och relevant information. Den här informationen behöver inte vara bara kvantitativ utan verbala beskrivningar kan också ge viktig information för bedömning av individer. Bedömning behöver inte nödvändigtvis innehålla testning och samtidigt behöver test inte vara avsedda för bedömning utan de kan också ha som mål till exempel att motivera elever att studera. Test är medel att bedöma bara om testresultaten används för att göra ett beslut om testtagarens kunskaper. Bachman (1990:23) vill därför skilja informationserbjudande funktion av mätning och beslutsfattande funktion av bedömning. Enligt CEFR (Eurooppalainen viitekehys 2003:242) betyder begreppet bedömning utvärdering av en språkanvändares språkkunskap. Referensramen betonar också bedömningens validitet, reliabilitet och användbarhet. I denna studie används begreppet bedömning i betydelsen utvärdering av språkanvändares språkkunskap genom att sätta ett betyg som beskriver individens muntliga språkkunskaper.

Bedömningssättet som testaren väljer påverkar hela bedömningssystem. Om testaren väljer *ett holistiskt bedömningssätt* bedöms muntlig språkkunskap som en helhet. Ibland är det möjligt att se bedömningssättet i betyget, alltså om det finns bara ett vitsord i betyget har elevens språkkunskap värderats holistiskt men om det finns flera vitsord till exempel om det muntliga språkets olika delar, har bedömningen varit *analytisk*. Det här stämmer ändå inte alltid. Det finns många olika sätt att bedöma muntligt språk och att ge ett vitsord för det. Det mest använda sättet är att ge ett vitsord för muntligt språk och inte många separata vitsord för olika delar av muntliga språkkunskaper. Orsaken till detta är troligen praktiska och traditionella handlingssätt. Men ”trots att elever kan få bara ett vitsord för deras muntliga språkkunskap, kan bedömningen basera sig på många olika system”. (Huhta 1993b:146, 149.)

En holistisk, heltäckande bedömning av det muntliga språket betyder att testtagares kunskap bedöms som en helhet utan att avdela den. Oftast används en nivåskala som hjälp till holistisk bedömning. Det är också möjligt att skalorna inte används helt holistisk utan genom att sammanfatta en värdering från olika delar. Bedömaren kan alltså också fästa uppmärksamhet vid enstaka faktorer. En *analytisk bedömning* betyder att

olika delområden bedöms separat och bedömningen kan producera många betyg. Då används oftast en nivåskala också och bedömningen utförs genom att jämföra testtagares insatser med beskrivningarna på nivåskalan. Det är ändå möjligt att göra bedömningen på ett annat sätt också, genom att räkna fel som är ett mera detaljerat bedömningssätt. Oftast används ändå kvalitativ bedömning (en åsikt eller ett intryck) i testning av muntlig språkkunskap. Det analytiska bedömningssättet är mera tidskrävande än holistisk bedömning. (Huhta 1993b:149–150.)

När en bedömare gör en holistisk bedömning betonar han eller hon intuitivt utförandets olika sidor och gör en sammanlagd värdering möjligen med hjälp av kriterier. I den analytiska bedömningen granskas alla delområden separat. Gränsen mellan den holistiska och analytiska bedömningen kan vara svävande och ofta har bedömningssätt egenskaper från båda typerna. Till exempel bedömare kan fästa uppmärksamhet vid helhetsintryck, analysera det med hjälp av kriterier och resultera i en heltäckande bedömning. I några bedömningssätt utvärderar man en kategori, till exempel tal, och ger ett vitsord eller ett poängantal. Några mera analytiska sätt förutsätter ett separat poängantal eller vitsord från utförandets olika delar. (Eurooppalainen viitekehys 2003:259–260.)

Till exempel den heltäckande bedömningen av det muntliga språket kan bygga på utvärderingar av enstaka delar. Då hänger det på testaren hur han eller hon sammanfogar olika faktorer till ett allmänt vitsord. Det är också möjligt att ge alla olika drag en separat utvärdering och därefter kombinera ett samlat vitsord med hjälp av en formel. Ett sätt att utvärdera muntlig språkkunskap är att bedöma den endast i delar, alltså utan ett samlat vitsord. ”Som i holistisk bedömning lönar det sig också i en sådan analytisk bedömning att använda en nivåskala, därför att den förbättrar testningens precision och pålitlighet”. (Huhta 1993b:151.)

CEFR konstaterar att nivåskalor syftar till bedömning av språkkunskapens nivå och förmågan att klara sig i det verkliga livet och dess krav. I bästa fall är skillnaden mellan bedömning av språkkunskapsnivån och inlärningsresultaten liten. Om inlärningsresultaten av det praktiska språkbruket bedöms i meningsfulla kontexter, är synvinkeln densamma som i bedömning av kunskapsnivån. Ifall bedömning av

språkkunskapsnivån innehåller språkliga och kommunikativa uppgifter, som ger inlärare en möjlighet att visa vad de har lärt sig, har testet egenskaper från bedömning av inlärningsresultaten. (Eurooppalainen viitekehys 2003:251.)

2.3.1 Andra sätt att se på bedömning

Bedömning kan också delas in till exempel i *normrelaterad* och *kriterierelaterad bedömning*, *formativ* och *summativ bedömning*, *direkt* och *indirekt bedömning*, *prestationsbedömning* och *kunskapsbedömning*, *subjektiv* och *objektiv bedömning* samt *intuitiv* och *styrdd bedömning*.

Ett normrelaterat test berättar huvudsakligen om rangordningen mellan elever medan ett kriterierelaterat test fokuserar på att visa om elever har uppnått undervisningens målsättningar. I kriterierelaterad bedömning (till skillnad från normrelaterad bedömning) behöver man inte jämföra eleverna med andra testdeltagare utan de utvärderas med hjälp av yttre kriterier. (Huhta 1993b:145.)

Mike Fleming (2007:10) skriver i sin artikel bland annat om elevbedömningens historia. Traditionellt har språkbedömningen i skolor varit ganska enkel: elever fick en skriftlig uppgift som sedan bedömdes med ett vitsord. På det här normativa bedömningssättet kunde elever rangordnas, men därför att det saknades kriterier, gav bedömningen sällan information om hur elever kunde utveckla sig. De här testen visade en snäv uppfattning om vad det betyder att kunna språk, eftersom de testade mest syntax och grammatik och förmågan att kunna skriva. Å andra sidan var en fördel av en snävare uppställning till bedömning att det var lättare att göra pålitlig bedömning. Om bedömningssystemet är väldigt komplext, kan det bli svårt att säkra att de givna vitsorden är konsekventa.

Faktorer som påverkar reliabilitetsvärderingar i ett kriterierelaterat test är testets längd och svårighet. Långa test är i allmänhet pålitligare än korta både i normbaserad och i kriterierelaterad testning. Ju mera uppgifter det finns i testet desto viktigare blir testets längd, därför att det kan bli bråttom om tiden är för kort. Provets tillräcklighet är viktig i ett test där man vill tolka resultat som ett bevis på individens kunskapsnivå på ett visst område. Testets svårighet och testresultatens varians är speciellt viktig för

normbaserade test, därför att om ett test är för lätt eller svår så blir variationsbredd av resultaten väldigt liten. I kriterierelaterad testning granskas reliabilitet genom pålitlighet av testresultat som ett tecken på individens språkkunskap på ett visst område och genom pålitlighet av beslut som tas från testresultat. (Bachman 1990:220–227.)

I formativ bedömning samlas beständigt kunskap om inlärares styrkor och svagheter och om hur inläringen fortskrider. Den summativa bedömningen sammanfattar inlärningsresultat till ett vitsord i slutet av kursen, men den behöver inte vara bedömning av språkkunskapens nivå. I direkt bedömning bedöms vad individen gör just i denna tidpunkt. Till exempel när en smågrupp diskuterar något, jämför bedömaren utföranden med en kriterietabell och bestämmer vilken nivå som passar bäst för varje individ. En intervju är ett typiskt direkt test, medan ett lucktest oftast representerar ett indirekt test. I indirekt bedömning är det fråga om bedömning av kunskaper som oftast testas med en skriftlig uppgift. (Eurooppalainen viitekehys 2003:253, 255.)

För att kunna bedöma prestation måste inlärares ge ett utdrag (muntligt eller skriftligt) av sin kunskap att kunna använda språket i fråga. I bedömningen av kunskaper måste inlärares svara på olika frågor som innehåller deluppgifter och visa sin språkbehärskning och språkkunskap på det sättet. CEFR påminner att det är omöjligt att testa kompetens direkt, utan man kan testa bara testutförandet och försöka dra allmängiltiga slutsatser om språkkunskapsnivån (Eurooppalainen viitekehys 2003:255).

Den subjektiva bedömningen bygger på bedömares omdöme och erfarenhet. Till exempel i direkt bedömning av prestation ges vitsord subjektivt genom att ta hänsyn till bedömningskriterierna. Med den objektiva bedömningen syftas på ett indirekt test, där det finns bara ett riktigt svar (till exempel flervalsuppgifter) och bedömares påverkning är obetydlig. I verkligheten är bara poängsättningen helt objektiv, därför att bedömare oftast själv har sammansatt testet och påverkat testets innehåll och utseende. (Eurooppalainen viitekehys 2003:255–257.)

Objektivitet är ett ideal i all vetenskaplig forskning och i all bedömning. En realitet som måste tas hänsyn till är ändå att det är väldigt svårt att uppnå fullständigt objektivitet i praktiken, därför att en forskare och en testare nästan alltid har något att göra med sitt material. Till exempel en forskare är en del av sin forskning och av världen som

undersöks. Objektivitet måste ändå alltid strävas efter, eftersom annars får subjektivitet för mycket utrymme och resultaten blir inte pålitliga. Om subjektivitet inte begränsas kan också till exempel genomföringen av ett test bli inkonsekvent.

CEFR konstaterar att den subjektiva bedömningens förmån är att kunna betrakta språk och kommunikation som komplicerade företeelser, som de är. Ändå betonas objektiviteten i referensramen, därför att rättvisan är en av de viktigaste faktorerna i all bedömning. Påverkning av personliga värderingar borde minimeras vad gäller subjektiva bedömningar, speciellt i den summativa bedömningen, eftersom kursernas vitsord kan påverka individernas framtid. CEFR ger förslag om hur bedömningens subjektivitet kan minskas och samtidigt validitet och reliabilitet ökas. Till exempel följande åtgärder nämns: användning av standardprocedurer i bedömning, användning av en gemensam referensram (samt förstånd om bedömningens föremål), användning av flera bedömare, effektiv utbildning av bedömare, kontrollering av bedömningens kvalitet genom att analysera bedömningsmaterial och genom att stöda sig noggrant på bestämda bedömningskriterier. (Eurooppalainen viitekehys 2003:257.)

Bedömning som baserar på intuition är en subjektiv utvärdering som inte anknyter till några bedömningskriterier. I den styrda bedömningen har intuitionen eller intrycket, som bedömaren fått, kompletterats med bedömning enligt vissa bedömningskriterier. Många bedömningssystem i skolor baserar sig på lärares subjektiva helhetsintryck om kunskaper av elever. (Eurooppalainen viitekehys 2003:258–259.)

3 Muntlig kommunikation

Jan Lindström (2008) betonar språk som ett socialt fenomen. Ett barn lär sig språket genom att samtala med sina föräldrar och sociala kontakter skapas i ömsesidig interaktion med andra människor, oftast genom att diskutera. När muntlig kommunikation definieras, görs det oftast genom jämförelse med skriftlig kommunikation. Lindström (2008:11) konstaterar ändå att det inte är ändamålsenligt att göra en skillnad mellan tal och skrift utan de stöder varandra. Till exempel kunskap om

språkets system visar sig i språkbruk, när individer gör strukturella val i olika språkanvändningssituationer. Lindström (2008:27) redogör för förhållandet mellan tal och skrift och beskriver tal som ett väsentligen socialt bärande fenomen medan skrift är ett väsentligen samhällsbärande fenomen. Talandet är en biologisk förmåga av människor och det hjälper till att skapa och uppehålla sociala kontakter. Däremot anses skriftspråk som en viktig företeelse för organisationen och uppkomsten av samhällen. Skriftspråket möjliggör dokumentering av information på ett pålitligare sätt än talspråket. Därtill anses tal ibland utmana normer medan skrift ofta bildar normer. I skriftspråk måste till exempel huvudsatsen ha en viss struktur och bisatsen en annan. Samtidigt är talspråk mera flexibel i strukturer och där tillåts upprepningar och korrigeringar på ett annat sätt än i skriftspråk. (Lindström 2008:11, 26–27.)

Muntligt språk är situationsbundet och det uppstår oftast i interaktion. Tal är vanligen riktat mot någon och det betyder att deltagare i samtalskontexten påverkar varandra och tillsammans producerar en text. Oftast är tal också dialogiskt, eftersom det används normalt i samtal. I tal kan man genast få respons från samtalspartnern på att budskapet har mottagits vilket inte är möjligt för skribenten i produktion av en skriftlig text. I interaktion kan talaren genast få feedback som syns i uttryck såsom *ja*, *just det* och *precis*. Att känna till särdragen av muntligt språk och den vanligaste talsituationen är viktigt för kommunikativ kompetens eftersom situationer kräver olika språk. Talspråk förändras enligt plats (dialekter), ålder, sosioekonomisk bakgrund och kontext. Man talar på olika sätt till exempel på ett möte, med obekanta människor och med barn. Olika kommunikationssituationer inlärs genom praktiska erfarenheter och ofta händer det omedvetet. Muntlig språkkunskap är därigenom en del av människornas vardagskunskap och också en del av personen. (Tiittula 1992:10, 38, 47; 1993:65,69.)

Tal är ett snabbt fenomen, eftersom tiden mellan planering och produktion är kort. Talaren måste samtidigt observera och korrigera sitt tal, lyssna på samtalspartnern och planera följande uttryck. Korrigeringar förblir synliga i tal, de kan inte raderas såsom i skrift och talproduktionens karaktär är en orsak till störningar eller avbrott i tal. Utfyllnadsord och pauser kan vara meningsfulla vad gäller förståendet och interaktionen mellan samtalspartner, men meningslösa faktorer märks inte utan budskapet hörs genom att fästa uppmärksamhet vid meningsbärande ord och uttryck. I skriven text skulle

faktorer som stör flyt i tal störa läsaren betydligt mera. Ändå bryter pauser i tal ofta den syntaktiska strukturen och därför kan de anses vara störande. (Tiittula 1992:19; 1993:71; Bygate 1987:7.)

Begreppet ord och språkljud (fonem) används ofta i min undersökning. Lindström (2008:58–59) närmar sig begreppet *ord* från större enheter och skriver att ord i olika kombinationer bildar yttranden¹³. När ord ställs efter varandra blir de ordgrupper och större enheter som bestäms av syntaktiska regler. Sådana är till exempel fraser såsom *våra katter* och satser som *våra katter är snälla*. Syntaktiskt, för att kunna formulera en sats eller en fras, är ordet den minsta enheten som används. Ett ord kan bestå av ett rotmorfem (t.ex. *sol*) eller av ett rotmorfem och ett grammatiskt morfem (t.ex. *sol-en*). Ord kan också bestå av två olika rotmorfem och då är det fråga om sammansättningar (t.ex. *sovrum*). Ord bildas och böjs med hjälp av morfologiska kombinationsregler. Ett ord är sammansatt av ljudsekvenser, stavelser, rötter, prefix och suffix och de morfologiska delarna måste vara i en viss ordning i ordroten (t.ex. prefix i början). Ordroten är den som markerar ordets grundbetydelse.

Också Olle Engstrand (2007:9) definierar ord med hjälp av morfem. Ord består av morfem som kan delas i innehållsmorfem (jämför rotmorfem ovan) och funktionsmorfem (jämför grammatiskt morfem ovan). Innehållsmorfem är till exempel *röd*, *sol* och *gå* och de kallas för språkets minsta betydelsebärande enheter. Till exempel ordet *solig* består av ett innehållsmorfem *sol* och ett funktionsmorfem *-lig*. Med andra ord har funktionsmorfem grammatiska funktioner. Enligt Hildéns (2000:133) exempel räknas i den här studien helt eller nästan helt producerade fonologiska representationer av lexikaliska enheter som ord.

För att kunna bygga upp morfem behövs det *fonem*, det vill säga vokaler och konsonanter. Dessa ljud betyder ingenting ensamt utan de måste kombineras till meningsfulla ord. Ett språk klarar sig med ett litet antal fonem, trots att det finns tusentals ord och morfem. Antal fonem varierar mycket mellan olika språk men i

¹³ Yttranden kan bestå av ett ord, en fras eller en sats och de har inga grammatiska funktioner. Yttranden och turer sammanhänger med varandra därför att turer består av yttranden. De bildas med andra ord talarter i interaktion men de kan också bilda monologiskt tal. (Lindström 2008:53, 55.)

genomsnitt används det 8 vokaler och 22 konsonanter i ett språk. I svenskan finns det 9 vokaler och 18 konsonanter och på det sättet ett genomsnittligt antal fonem. Alla språk har ett eget urval fonem, vokaler och konsonanter som används. Det finns fonem som är vanliga i nästan alla språk, men också fonem som är olika och orsakar problem vid inläring av ett nytt språk. Skillnader mellan utgångsspråk och målspråk orsakar ofta problem till exempel i inläringen av uttal. Ju mera skillnader det finns i urval av fonem, desto mera problem kan väntas uppstå i uttalet (Engstrand 2007:99). Det finns också skillnader mellan olika språk i vilka fonem som får fogas samman med vilka, det vill säga ordningsföljd av olika ljud är reglerad av språkets *ljutfogningslära*. Till exempel i finskan börjar morfem oftast med en konsonant (t.ex. *ranta*), medan i svenskan kan det till och med användas tre konsonanter i början av ett ord (t.ex. *strand*). (Engstrand 2007:11–12.) I analysdelen kallar jag fonem för ljud (t.ex. *o*-ljud).

Enligt Engstrand (2007:69) är *prosodin* en förutsättning för ett lättbegripligt uttal. Prosodin betyder språkets melodier och rytmer, vars uppgift är att gruppera och avgränsa talflödet. Prosodin innehåller *ordbetoning*, *längd*, *accenter* och *intonation*. Prosodiska egenskaper varierar i olika språk. Till exempel olika språk betonar olika stavelser i ett ord. Några språk har en bunden betoning, till exempel finskan, som betyder att betoning finns på samma stavelse i alla ord. Svenskan är ett språk som har en rörlig betoning, det vill säga stavelser som betonas kan ligga var som helst. Det finns ändå regler för placering av betoning och i svenskan beror betoning av ordets morfologiska struktur. Betonade stavelser uttalas som längre än obetonade. Längden kan antingen läggas på vokalen eller på konsonanten (jämför *väg*–*vägg*). Bokstäver och fonem motsvarar inte entydigt varandra utan vokallängden (jämför t.ex. *å*-ljud i *lång* och *lån*) och konsonanternas ton är betydelseskiljande (Hultman 2003:12–13). I svenskan används också röstens tonhöjd till att skilja mellan betydelser. Det görs med hjälp av två ordaccenter som heter akut (stigande ton) och grav (sjunkande ton) accent, till exempel ordet *anden* betyder ett djur om ordet uttalas stigande, men om det uttalas sjunkande betyder det sinnet. Med begreppet intonation syftas till det hela yttrandets accenter. Intonation kan anses vara en summa av flera faktorer i ett yttrande. Intonation innehåller till exempel komponenten att tonen brukar sänka i en påståendesats när yttrandet slutar. (Engstrand 2007:69–71, 73, 78, 84.)

En del av språkriktighet anses vara fonologisk riktighet. Fonologisk riktighet betyder att producera målspråkets enstaka ljud på ett korrekt sätt. Till fonologisk riktighet anses också höra ordbetoning och fenomen på satsnivå, som intonation, rytm och satsaccent. (Huhta 1993b:163.) I denna studie utelämnas granskning av ordbetoning och fenomen på satsnivå på grund av att eleverna är på nybörjarnivå och de här fenomenen inte ännu har behandlats i undervisningen.

I en ansikte mot ansikte-situation är tal förknippat med icke-verbal kommunikation som kompletterar, stöder, ersätter eller ändrar det verbala budskapet. Med verbal kommunikation hänvisas till grammatik, ordförråd och prosodi medan icke-verbal kommunikation innehåller paralingvistik, kinesik och proksemik. Prosodiska egenskaper är viktiga i förståendet av tal. Till exempel med betoningen kan en talare uttrycka vad som är viktigt i uttrycket och hur det borde tolkas. Pausernas funktioner är att planera tal, byta tur eller till exempel ändra betydelse. Intonation uttrycker bland annat funktion, till exempel om ett yttrande är en fråga eller ett påstående, men också artighet, kohesion och att talet fortsätter eller slutar. Om intonationen är felaktig eller avviker från målspråkets normer, kan det orsaka en missförståelse i samtalet. Till paralingvistiska medel hör röstbehandlingens icke-grammatiska fenomen, det vill säga andra än prosodiska egenskaper, såsom röstläge, röststyrkan, tempo och ton. Kinesik innehåller gester och ansiktsuttryck medan proksemik betyder samtalsparternas fysiska avstånd från varandra och rumsdisposition. Trots att den icke-verbala kommunikationen sällan behandlas i främmandespråksundervisning, spelar den en viktig roll i tolkning av budskapet vid sidan av den verbala kommunikationen. (Tiittula 1992:21–22, 44, 65.)

I muntligt språk används det mycket partiklar som uttrycker till exempel hur talaren förhåller sig till budskapet eller fungerar som uppmjukningar. Sådana är till exempel småord som *ju*, *väl*, *nog* och *dock*. Det förekommer vanligen också mycket konjunktioner i tal och deras funktion är ofta till exempel att visa kontinuitet och de kan sammanbinda även större helheter än satser. I tal begränsas turkonstruktionsenheter med hjälp av syntaktiska medel men också till exempel genom intonation och pausering. (Tiittula 1993:70–72.)

4 Analys av elevernas muntliga språk

I det här kapitlet analyserar jag elevernas muntliga språkkunskaper i de muntliga proven. Jag granskar delområden ändamålsenlig kommunikation, flyt, uttal, språkets omfattning och språkriktighet en åt gången. Delområdena presenteras i samma ordning som de har nämnts på nivåskalan. I samband med behandling av delområdena förklarar jag metoden som jag har använt i analysen. Mätningsprocessen måste beskrivas noggrant för att det skulle vara möjligt också för andra personer att upprepa proceduren. En noggrann metodbeskrivning är viktig också i validering av undersökningen. Till slut jämför jag elevernas betyg i det muntliga provet och nivåskalans beskrivningar med de resultat som jag har fått om elevernas muntliga språkkunskaper.

Jag använder både kvantitativa och kvalitativa metoder i min analys och kommer att presentera de kvantitativa resultaten i form av grafer. Informanterna har uppkallats efter deras betyg i det muntliga provet och efter deras kön. I tabeller står eleverna i rangordning på det sättet att de två första elever (P1 och F1) har fått det bästa betyget och de två nästa (P2 och F2) har fått det näst bästa betyget i informantgruppen och så vidare. Med andra ord har eleverna P1 och F1 fått betyget 10–, eleverna P2 och F2 betyget 9+, eleverna P3 och F3 betyget 8, eleverna F4 och F5 betyget 7,5 och eleven P4 har fått betyget 6+ och eleven P5 har fått betyget 6. Bokstäverna P och F står för pojke och flicka. Jag har valt att markera kön för att kunna märka eventuella skillnader (i språkkunskaper eller i bedömning) mellan pojkarna och flickorna.

4.1 Ändamålsenlig kommunikation

I det här kapitlet granskar jag ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga prov. Ändamålsenlig kommunikation betyder att hur en uppgift utförs och hur ändamålsenligt och passande kommunikationen är i situationen som uppgiften handlar om. Ändamålsenlig kommunikation är den översta punkten på nivåskalan (se bilaga 1) och beskrivningar handlar om följande faktorer: vilka ämnen man kan tala om, kan man producera långa uttryck, kan man uppehålla samtal och hur mycket hjälp man behöver från samtalspartnern. De här faktorerna har jag tagit hänsyn till i den kvalitativa

analysen av ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga prov. Användning av gester nämns bara i en nivåbeskrivning (A1.1) och jag utesluter analys av gester i min studie. Ändå om gester påverkar elevernas utföranden starkt, nämner jag det. Jag analyserar ändamålsenlig kommunikation kvalitativt genom att granska elevernas utföranden i deras muntliga prov. Resultaten jämförs sedan med betyg som eleverna har fått och med nivåskalans kriteriebeskrivning.

4.1.1 Analys av ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga språk

Elevernas ändamålsenliga kommunikation är det enda delområdet som jag kan analysera bara kvalitativt. Jag har ändå samlat in resultaten i tabell 2 för att tydliggöra skillnader mellan elever. Tabellen innehåller fyra punkter varav de tre sista påståenden (*Kan uppehålla samtalet, kan tala om enkla ämnen osv.*) har jag satt ihop från nivåskalans beskrivningar. *Utförande av uppgiften* hänvisar till hur eleven klarar sig i uppgiften i sin helhet. Jag har bedömt elever med en skala som har tre steg: ++, + och -. Tabellen visar om eleverna enligt min åsikt klarar sig utmärkt (++), nöjaktigt (+) eller försvarligt (-) i beskrivningar som handlar om ändamålsenlig kommunikation på nivåskalan. Att eleven klarar sig utmärkt betyder att eleven inte har några svårigheter i punkten i fråga. Nöjaktig bedömning får eleven som klarar sig på något sätt men vars utförande inte kan sägas vara utmärkt. Om eleven klarar sig försvarligt betyder det att det finns stora problem i punkten i fråga.

Uppgiften som eleverna fick var att berätta om ett utlottade tema som hade behandlats i undervisningen under den sista kursen. Eleverna hade cirka 10 minuter tid att förbereda sig för att berätta om temat. Alla de muntliga proven började med elevernas presentation och när de inte längre hade något att säga om temat, började läraren intervjua elever. När det gäller *utförande av uppgiften* i tabellen nedan, har jag granskat bara elevens berättande monolog och vad gäller de tre andra beskrivningar i tabellen har jag beaktat både berättandet och intervjudelen. Jag har bestämt mig att dra gränsen mellan berättande och intervju till tidpunkten, då eleven klart slutar sin berättande monolog och visar det antingen verbalt eller genom att vara tyst eller med gester. Efter

det fortsätter det muntliga provet i form av en intervju. Talets förståelighet, längd, ordförrådets mångsidighet och flyt har påverkat min kvalitativa analys av elevernas ändamålsenliga kommunikation i provet.

Tabell 2. Ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga språk

Elev	Utförande av uppgiften	Kan uppehålla samtalet	Kan tala om enkla ämnen t.ex. om sin familj och vardag	Kan uttrycka sig säkert i de flesta vanliga situationer
P1	++	++	++	++
F1	++	++	++	++
P2	++	+	++	+
F2	++	++	++	++
P3	+	–	+	–
F3	++	+	+	–
F4	+	+	+	–
F5	++	+	+	–
P4	+	–	–	–
P5	–	–	–	–

Det framgår av tabellen 2 att utförande av uppgiften har gått väldigt bra i gruppen, bara eleven P5 har klarat sig svagt. Den andra kolumnen visar att bara tre elever (P1, F1 och F2) kan uppehålla samtalet utmärkt och tre elever (P3, P4, och P5) inte kan göra det. De flesta elever kan tala om enkla ämnen, bara eleverna P4 och P5 har stora svårigheter i det. Samtidigt kan fyra elever (P1, F1, P2 och F2) av tio enligt prestationen i det muntliga provet uttrycka sig säkert i de flesta vanliga situationer.

De elever som har två plus i kolumnen *utförande av uppgiften* har svarat mot förväntningar i presentationen av sitt tema och kunnat med ett nödvändigt ordförråd producera en relativt omfattande monolog som är också innehållsrik och meningsfull. Presentationerna av alla elever innehåller fel men de är ändå mer eller mindre förståeliga. De elever som har fått ett plus har berättat om sitt tema lite kortare och ensidigare, men ändå har de kunnat framföra några viktigaste faktorer i temat. Presentationen av eleven P5 är den kortaste i gruppen och består av bara två turkonstruktionsenheter varav den andra är på finska.

Om förmågan att uppehålla samtalet berättar till exempel talets längd, det vill säga antalet ord per tur men också innehållet av elevernas svar. Eleven kan ge material till diskussion genom att ge längre innehållsrika svar. Om eleven svarar bara ja eller nej till

lärarens frågor, fortskrider samtalet inte utan läraren och lärarens hjälp. Eleverna P1, F1 och F2 bjuder mycket material att tala om och de har också mest ord per tur i gruppen (se graf 3). Också eleverna P2, F3, F4 och F5 klarar sig relativt bra trots att ett längre tal inte är problemfritt. Eleverna P3, P4 och P5 ger bara de allra nödvändigaste svaren på lärarens frågor och inte kan eller vill uppehålla samtalet. Hos eleverna som har problem med att uppehålla samtalet förekommer det avbrott när de försöker tala längre och berätta mera. Det kan vara ett tecken på att de skulle vilja berätta mera men inte hittar ord, till exempel *jag tycker inte om tyska, det är... ja nej* (F4) eller *Intressant. Ja, jag tycker att...(nickar)* (F3).

Eleverna P1, F1, P2 och F2 kan tala om enkla ämnen utmärkt. Eleverna P3, F3, F4 och F5 klarar sig på något sätt men det finns ändå några problem. Eleverna P4 och P5 har större problem, eleven P5 klarar sig ändå lite bättre än P4. Alla elever kan tala om familjen och sina hobbyer, trots att eleverna P3 och P5 inte genast förstår lärarens fråga *kan du berätta om din familj*. De elever som har ett plus i kolumnen har några svårigheter till exempel i att berätta om deras favoritämnen i skolan. De största problemen hos P4 och P5 är att de inte kommer ihåg ens de vanligaste ord på svenska och deras turer är väldigt korta. Därför anser jag att det är svårt för dem att tala om enkla ämnen.

Det finns en större skillnad mellan eleverna i kolumnen *kan uttrycka sig säkert i de flesta vanliga situationer*. Det är till exempel svårt för de flesta elever att berätta om var de har rest eller vart de skulle vilja resa. I alla de vanliga situationerna som förekommer i det muntliga provet kan bara eleverna P1, F1 och F2 klara sig utmärkt. Elevernas P1, F1 och F2 tal innehåller också ganska litet tveksamhet per 100 ord (se graf 1) och deras tal låter säkert. Eleven P2 talar relativt säkert om de vanliga ämnen som behandlas i det muntliga provet. De andra eleverna har stora svårigheter i att kunna tala säkert i de flesta vanliga situationer på grund av ett större antal tveksamhet och avsaknad av tillräckligt ordförråd.

Ibland har några elever svårigheter att förstå vad läraren frågar i intervjudelen. Det kan bero på att eleverna inte förstår ord som läraren använder, men de flesta kan förstå vad läraren menar när frågan omformuleras. Till exempel F1, F2 och F3 förstår inte verben

skaffa, *sköta* och *trivas* medan P3, P4 och P5 har svårigheter med orden *vuxen*, *ihop*, *berätta* och även *familj*. Eleven F5 har ändå klart mest problem i att förstå lärarens frågor och det påverkar negativt till samtalets framåtskridande.

Eleven P5 knyter näven framför munnen redan i början av provet vilket påverkar hans tal och kommunikation negativt. De andra eleverna gestikulerar väldigt litet med händerna. Ansiktsuttryck förekommer ändå ofta, till exempel eleverna ler mycket under det muntliga provet och några av eleverna börjar le och ser förvånad ut då de inte förstår lärarens fråga. Då upprepar eller omformulerar läraren sin fråga. Stämningen är bra och lugn i de muntliga proven.

4.1.2 Betyg och ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga språk

Min kvalitativa analys av elevernas ändamålsenliga kommunikation korrelerar ganska bra med betyget som eleverna har fått. Eleverna P1 och F1 har fått det högsta betyget och de har klarat sig utmärkt i alla kriterier som finns i tabell 1. Eleven F2 har fått ett lägre betyg men klarar sig ändå lika bra som P1 och F1. Eleverna F3, F4 och F5 har klarat sig lite bättre i utförandet av uppgiften och kan uppehålla samtal lite bättre än eleven P3 trots att han har fått samma eller ett bättre betyg än flickorna. Skillnader är ändå inte stora så att det inte är möjligt att dra större slutsatser.

Det som man märker från elevernas muntliga prov är att några elever (P2, F3, F4 och F5) har klarat sig bättre i den första delen där de måste berätta om ett tema, än i intervjudelen. Orsaken till det kan vara att eleverna har haft tid att förbereda sig för att berätta om teman. Hos elever P3, P4 och P5 går ändå intervjun lite bättre än presentationen. Det kan bero på att de har svårigheter i att uppehålla ett längre tal, som krävdes speciellt i utförandet av uppgiften eller att temat har varit för svårt för dem. De elever som har fått ett högre betyg (P1, F1 och F2) klarar sig likadant i intervjun och i presentationen. Det kan tyda på att svenskan är mera etablerad hos dessa elever eftersom de kan tala bra också utan förberedelse. Här påverkar förstås också elevernas karaktär till exempel hur pratsamma och sociala de är. Också det kan ha påverkat prestationer att hur eleverna har övat sig till det muntliga provet.

De som har fått ett högt betyg (P1, F1, P2 och F2) skiljer sig mera från andra elever när det är fråga om att kunna tala säkert i de flesta vanliga situationer. Det är med andra ord ett kriterium som tydligt visar vilka elever som har berömliga kunskaper. De alla andra eleverna har stora problem i att kunna tala säkert om alla vanliga samtalsämnen även om de representerar tre olika betyg (8,7 och 6). Då måste bedömare ha stött sig på de andra återstående kriterierna i bedömningen. Skillnader mellan eleverna i mitten av betygsckalan kan alltså vara små och även små skillnader i kunskaper kan leda till ett högre eller ett lägre betyg.

4.1.3 Nivåskalans beskrivning och ändamålsenlig kommunikation i elevernas muntliga språk

Jag har samlat in beskrivningarna av ändamålsenlig kommunikation på nivåerna A2.1–B2.1 i tabell 3. I tabellen finns det inte alla nivåskalans nivåer, utan bara nivåerna som eleverna representerar enligt deras betyg¹⁴. De andra nivåerna finns i bilaga 1.

Tabell 3. Beskrivningar av ändamålsenlig kommunikation på den finländska nivåskalan

A2.1 (det vill säga betyget 6)	* Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Kan inleda och avsluta en kort dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion.
A2.2 (det vill säga betyget 7)	* Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden.
B1.1 (det vill säga betyget 8)	* Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste all dagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.
B1.2 (det vill säga betyget 9)	* Kan med beskrivningar, specificeringar och jämförelser berätta om vanliga, konkreta ämnen och kan också redogöra för andra ämnen såsom filmer, böcker eller musik. Kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer. Den språkliga framställningen är kanske inte särskilt exakt.

¹⁴ Samma gäller tabeller 4, 5, 6 och 7.

B2.1 (det vill säga betyget 10)	* Kan presentera klara och exakta beskrivningar av många slags erfarenheter, berätta om sina känslor samt redogöra för vilken personlig betydelse händelser och erfarenheter har. Kan aktivt delta i de flesta praktiska och sociala situationer samt i relativt formella diskussioner. Är kapabel att regelbundet kommunicera med infödda utan att oavsiktligt göra sig löjlig eller irriterande. Den språkliga framställningen är inte alltid helt elegant.
---------------------------------	---

Beskrivningarna av ändamålsenlig kommunikation är de längsta av alla delområden på nivåskalan och de är också relativt noggranna jämfört med beskrivningarna på de andra områdena. Beskrivningarna handlar om vad man kan tala om och på vilket sätt. Ändamålsenlig kommunikation visar sig vara en summa av alla fem delområden på nivåskalan och till exempel flyt påverkar till tolkning av ”kan tala *säkert* i alla vanliga situationer” (på nivån B1.2).

Det framgår inte av det muntliga provet hur eleverna reder sig i de vanligaste servicesituationerna men i annat fall passar beskrivningen på nivån A2.1 relativt bra till talet av eleverna P3, P4 och P5. Om man jämför beskrivningarna på nivån A2.1 och A2.2 finns det endast små skillnader mellan dem. På nivån A2.2 kan talaren berätta mera om sina egna angelägenheter. På denna nivå kan talaren ändå behöva hjälp och inte klarar sig i de flesta vanliga situationer. Beskrivningar på nivån A2.2 motsvarar bäst eleverna F3, F4 och F5 eftersom de inte ännu klarar sig i krävande situationer men kan bättre än eleverna P3, P4 och P5 berätta om sådant som är viktigt för dem.

Enligt förvandlingstabellen som läraren har använt ligger de två elever som har fått det bästa betyget (P1 och F1) på nivån B2.1 på den finländska nivåskalan. Nivån innehåller ändå ganska höga krav, till exempel att kunna tala om känslor och personliga erfarenheter och deras betydelse och på grund av detta anser jag att även de som reder sig bäst i det muntliga provet inte når denna nivå. I stället motsvarar beskrivningen på nivån B1.2 elevernas P1, F1 och F2 kunskaper väldigt bra eftersom de kan till exempel kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer, men ändå är framställningen inte särskild exakt. Ändamålsenlig kommunikation av eleven P2 är inte på en lika bra nivå som av eleverna P1, F1 och F2 men ändå lite bättre än till exempel av flickorna F3, F4 och F5. Eleven P2 har fått ett betyg enligt vilket hans kunskaper skulle motsvara

beskrivningarna på nivån B1.2, men han kan till exempel inte specifikt berätta om många olika ämnen. Återigen kan han tala om sådant som är viktigt för honom och reder sig i de flesta vanliga situationer som står i beskrivningarna på nivån B1.1. Detaljrikt tal förekommer väldigt sällan och de enda eleverna som berättar detaljer om något ämne är P1 och F1 och en gång i sitt tal eleven F2.

4.2 Flyt

För att kunna få fram hur flytande elevernas tal är, granskar jag talets yttre egenskaper och räknar antal faktorer som stör flyt. Nivåskalan nämner oftast pauser och avbrott i flytbeskrivningarna medan korrigeringar, upprepningar, felaktiga inledningar och tveksamhet nämns alla en gång och på olika nivåer. Jag har valt att räkna antal korrigeringar, upprepningar, avbrott samt ifyllda och tysta pauser i elevernas tal. Jag anser att de här fem faktorerna tillsammans handlar om tveksamhet¹⁵ och därför behandlar jag tveksamhet inte skilt. Felaktiga inledningar sammanhänger med språkriktighet och i kapitel 4.5 kan man se hurdana fel eleverna gör. För att bättre kunna jämföra eleverna med varandra, relaterar jag antalet faktorer som stör flyt till 100 ord.

Enligt Hildén (2000:137) är det fråga om upprepningar när hela eller delar av ord eller fraser produceras oförändrat flera gånger i rad, till exempel *som är som är* (F5). En upprepning blir korrigering när ett ord eller en fras ändras på vägen, till exempel *he hon han går* (P3). Jag använder Hildéns definition i min analys och alla upprepningar och korrigeringar som är hela eller delar av ord, räknas med till totalt antal ord. Jag har räknat med korrigeringar som eleverna gör själv i en tur. Korrigeringarna kallas för korrigeringar även om rätta ord skulle ändras till felaktiga ord. Om ett ord, en fras eller en sats avbryts och förblir oavslutad räknas det med som ett avbrott, till exempel *jag vet inte, det var, mm* (P2).

Enligt Kate Moore (1991:147–149) kan ifyllda pauser delas i korta tvekljud (som *ää* och *mm*) och i längre fall som ord eller delar av ord. Moore tillräknar korrigeringar och upprepningar till längre ifyllda pauser men jag har räknat dem separat, eftersom jag

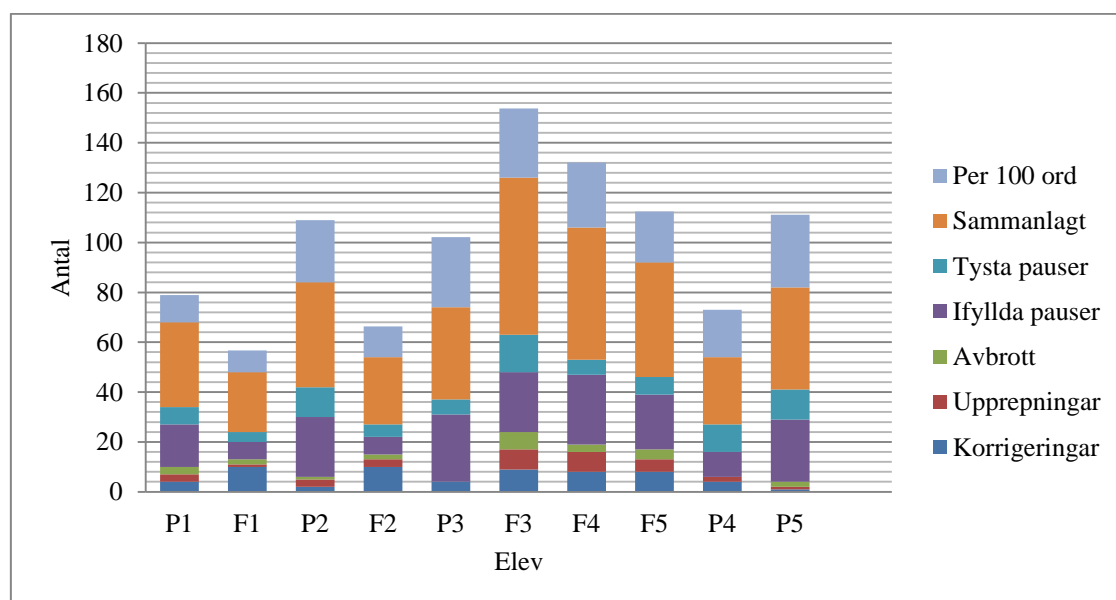
¹⁵ Härefter kommer jag att använda ordet tveksamhet synonymt till faktorer som stör flyt.

anser att på det sättet kan jag bättre se vilken slags tveksamhet används mest. Jag använder benämning ifyllda pauser om korta tvekljud såsom *ää* och *öö*. Tysta pauser betyder i min studie att talaren är tyst i minst två sekunder under sin tur. Tysta pauser kan förekomma till exempel i början av turen, mellan ord och satser men också mellan ifyllda pauser. Moore (1991:146–148) konstaterar att det finns olika skäl till användning av tysta och ifyllda pauser. Tysta pauser kan bero på många olika skäl, medan ifyllda pauser visar osäkerhet och fundering. I denna studie analyseras inte vad pauser, avbrott, korrigeringar och upprepningar kan bero på.

4.2.1 Analys av faktorer som stör flyt i elevernas muntliga språk

Jag har granskat fem faktorer i analysen av flyt. I graf 1 presenteras antalen korrigeringar, upprepningar, avbrott och ifyllda och tysta pauser av alla eleverna. Av grafen framgår också det totala antalet faktorerna som påverkar flyt i elevernas tal och antalet tveksamhet det finns per 100 ord hos varje elev.

Graf 1. Faktorer som stör flyt i elevernas muntliga språk



Enligt grafen 1 varierar antalet korrigeringar från 1 (P5) till 10 (F1 och F2), antalet upprepningar från 0 (P3) till 8 (F3 och F4) och antalet avbrott från 0 (P3 och P4) till 7 (F3). Skillnader i antalet ifyllda pauser är litet större mellan eleverna, från 7 (F1 och F2)

till 28 (F4) medan det finns relativt få tysta pauser, från 4 (F1) till 15 (F3). Sammanlagt har eleverna från 25 (F1) till 63 (F3) tveksamhet i sitt tal. Per 100 ord har eleverna från 9,0 (F2) till 29,1 (P5) faktorer som stör flyt. Nästan en tredjedel av 100 ord består av tveksamhet i talet av fem elever (P2, P3, F3, F4 och P5).

De elever som har ett stort antal pauser har mindre korrigeringar, upprepningar och avbrott och tvärtom. Det kan vara ett tecken på att olika elever använder olika strategier när de iakttar sitt tal. Eleverna använder ändå mera pauser än de andra faktorerna, utom eleven F2 som har klart det minsta antalet pauser. Hennes tal är väldigt flytande och hon korrigerar ord mest i gruppen i likhet med eleven F1.

Korrigeringar används oftare i elevernas tal än upprepningar och avbrott. Som sagt används ändå klart mest ifyllda och tysta pauser. Eleverna gör mest lexikaliska korrigeringar i sitt tal, till exempel *jag började sjuonde klass jag startade* (P1), *and och* (F1), *oder eller* (F3), *en syskon systrar* (P2), *läkare lärare* (P3), *Lontoo London* (F5), *ett sysko nej ett syster* (F2), *you du* (F4) och *jag har jag vill gå* (P4). Det finns ändå också några morfologiska korrigeringar, till exempel *de tyckte de tycker den* (F3), *för dem de* (F2), och en korrigering av uttal, *oh och* (F3).

Upprepningar används relativt sällan, åtta elever från tio använder fem eller färre upprepningar. Upprepningarna förekommer oftast i mitten av ett yttrande i elevernas tal, till exempel *i veckan sextio sextio kuuskyt euro* (F4) och *jag vill gå på strand oh oh var mit min kompis* (F4). En elev (P2) uttrycker med hjälp av upprepning att hans hund alltid tänker på mat: *hon tycker att mat. Aa ja, mat mat mat*. Det förekommer ännu färre avbrott än upprepningar i elevernas tal, men sådana är till exempel *öö i... jag vet inte* (F5), *vi har två hundar och två katter och...ja* (F1) och *ja, jag tycker att.. (nickar)* (F3). Det förefaller att eleverna skulle vilja tillägga ännu någonting men väljer att inte försöka. Eleven F3 har det största antalet avbrott i gruppen (7) men alla andra har mest 4 avbrott i sitt tal.

Användning av ifyllda pauser är vanligt i kommunikation också hos modersmålstalare. Ifyllda pauser är den mest använda faktoren som påverkar flyt i elevernas tal och alla andra elever i gruppen utom P4 har mera ifyllda än tysta pauser. Sex elever av tio har

över 20 ifyllda pauser i sitt tal. Det är väldigt vanligt i mitt material att eleverna börjar sitt yttrande med en ifylld paus.

Eleverna använder få tysta pauser jämfört med antal ifyllda pauser. Eleven P5 har klart de längsta tysta pauserna i sitt tal. Hans pauser varar från 2 till 10 sekunder och de påverkar väldigt negativt till flyt. Oftast förekommer de tysta pauserna efter att han har börjat sin tur med en ifylld paus men tysta pauser finns också i mitten av yttranden. I genomsnitt är elevernas tysta pauser 2–3 sekunder långa. Båda typer av pauser förekommer i samma utsträckning i monologen och i intervjudelen.

Jag anser att korrigeringar, upprepningar och avbrott inte är stora problem, eftersom de förekommer relativt sällan i elevernas tal. Ändå i samband med ett stort antal pauser blir störande effekten kumulativ. Därmed låter till exempel talet av eleven F3, som har ett stort antal på alla delområden av grafen, inte alls flytande. Talet av eleven P5 låter inte flytande till största delen på grund av hans långa tysta pauser. Flyt lider av ett stort antal pauser och annan tveksamhet och då kräver det också mera av lyssnaren. Jag anser att tysta pauser har en mera negativ inverkan på flyt än ifyllda pauser. Tysta pauser kan orsaka mera omedvetenhet för samtalspartnern än ifyllda pauser eftersom samtalspartnern inte kan veta om talaren ska fortsätta eller vad tystnaden beror på. Ifyllda pauser kan tolkas lättare än tystnad.

4.2.2 Betyg och faktorer som stör flyt i elevernas tal

För att kunna bättre jämföra eleverna sinsemellan lönar det sig att titta på tveksamhet ”per 100 ord”. Det visar sig att eleven P2 har ett relativt stort antal tveksamhet per 100 ord trots att han har fått det näst bästa betyget. Eleverna F5 och P4, som har fått ett lägre betyg, har mindre tveksamhet per 100 ord än P2 och deras tal är relativt flytande jämfört med deras betyg. Också eleven P4 talar relativt flytande och trots att han har fått det lägsta betyget har han det fjärde minsta antalet tveksamhet per 100 ord i sitt tal. Skillnader mellan eleverna är mindre bland eleverna P1, F1 och F2 som har fått ett högt betyg. Å andra sidan är också eleverna P3, F3 och F4 i mitten av betygskalan nära varandra i antal tveksamhet per 100 ord. Eleven P5 har fått det lägsta betyget och han har också det största antalet tveksamhet per 100 ord.

Faktorer som stör flyt i elevernas tal korrelerar ändå allt som allt bra med betygen. De som fäster uppmärksamhet är ändå eleverna P2, F5 och P4. Eleven P2 har ett litet större antal tveksamhet per ord jämfört med de andra som har fått ett högt betyg (P1, F1 och F2). Eleverna F5 och P4 har däremot ett mindre antal tveksamhet än många som har fått ett bättre betyg (P2, P3, F3 och F4). Skillnader mellan könen är inte stora, flickor har bara ett litet mindre antal faktorer som stör flyt per 100 ord än pojkar i gruppen.

4.2.3 Nivåskalans beskrivning och faktorer som stör flyt i elevernas tal

Den finländska nivåskalans beskrivningar om flyt på olika nivåer framkommer av tabellen 4.

Tabell 4. Beskrivningar av flyt på den finländska nivåskalan

A2.1	* Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.
A2.2	* Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara.
B1.1	* Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.
B1.2	* Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och eleven gör sig förstådd.
B2.1	* Kan tala i ganska jämnt tempo och längre pauser i det talade förekommer endast sällan.

Det framgår av tabellen att beskrivningarna nämner olika delområden av flyt på de lägre nivåerna, till exempel nivån A2.1 nämner pauser och felaktiga inledningar och nivån A2.2 nämner olika slags avbrott. När man tittar på alla nivåernas beskrivningar kan man tolka att ordet pauser, avbrott och tveksamhet används synonymt. Efter nivån A2.2 (B1.1 och B1.2) används uttrycket *förståeligt* och *obehindrat tal* i stället för ordet *flytande*. Det är anmärkningsvärt att ordet *flytande* används på de lägre nivåerna och det talas om *förståeligt tal* på de högre nivåerna och inte tvärtom. Därtill anser jag att flytbeskrivningarna på nivåerna B1.1 och B1.2 är väldigt likadana och därför är det svårt att göra någon skillnad mellan dem.

Om talarens kunskaper är på nivån A2.1 gör han enligt beskrivningarna mera språkriktighetsfel (felaktiga inledningar) i talet än eleverna som ligger på högre nivåer. Eleverna P4 och P5 gör mest fel i gruppen (se graf 4) men tal av eleven P4 är mera flytande än tal av eleven P5. Eleven P5 har också mera och längre pauser (från 2 till 10 sekunder) än eleven P4 (från 2 till 4 sekunder). Därför skulle jag placera eleven P5 på samma kunskapsnivå som hans betyg indikerar, det vill säga A2.1. Samtidigt har eleven P4 det fjärde minsta antalet tveksamhet per 100 ord och han talar mera flytande än eleverna som har bedömts ett eller två betyg högre. Därför skulle jag placera honom på nivåerna B1.1–B1.2. Också eleven F5 har använt mindre faktorer som stör flyt per 100 ord än många andra elever i gruppen. Av den anledningen skulle jag placera hennes kunskaper i flyt på samma nivåer.

Eleverna P3 och F3 ligger i mitten av betygskalan men har de största antalen tveksamhet i sitt tal efter eleven P5. Eleverna P3 och F3 har ändå inte så många fel i sitt tal och därför skulle beskrivningen på nivån A2.2 motsvara deras kunskaper bäst. Det är svårare att placera eleverna P2 och F4 på en nivå. Elevens P2 tal låter lite mera flytande än talet av eleven F4 och beskrivningarna på nivåerna B1.1–B1.2 passar bäst för honom. Däremot flytbeskrivningarna på nivån A2.2 motsvarar bättre kunskaperna av eleven F4.

Eleverna P1 och F1 har det minsta antalet tveksamhet per 100 ord och beskrivningen på nivån B2.1 passar för deras kunskaper. Också elevens F2 flyt i tal skulle passa till den beskrivningen. Det framkommer av beskrivningen att det förekommer bara få längre pauser i tal och också få andra avbrott ("jämnt tempo"). Eleven P1 har bara korta pauser (2 sekunder) medan eleven F1 har lite längre pauser (från 2 till 4 sekunder). Elevens F2 pauser varar från 2 till 6 sekunder. Speciellt eleverna F1 och F2 använder mindre pauser i sitt tal än de andra eleverna.

4.3 Uttal

I granskningen av elevernas uttal i min studie, använder jag Hildéns definition av ett fonologiskt fel. Ett fonologiskt fel uppstår enligt Hildén (2000:120) när målspråkets fonem ersätts med ett felaktigt fonem. Ett felaktigt fonem kan antingen vara olämpligt i

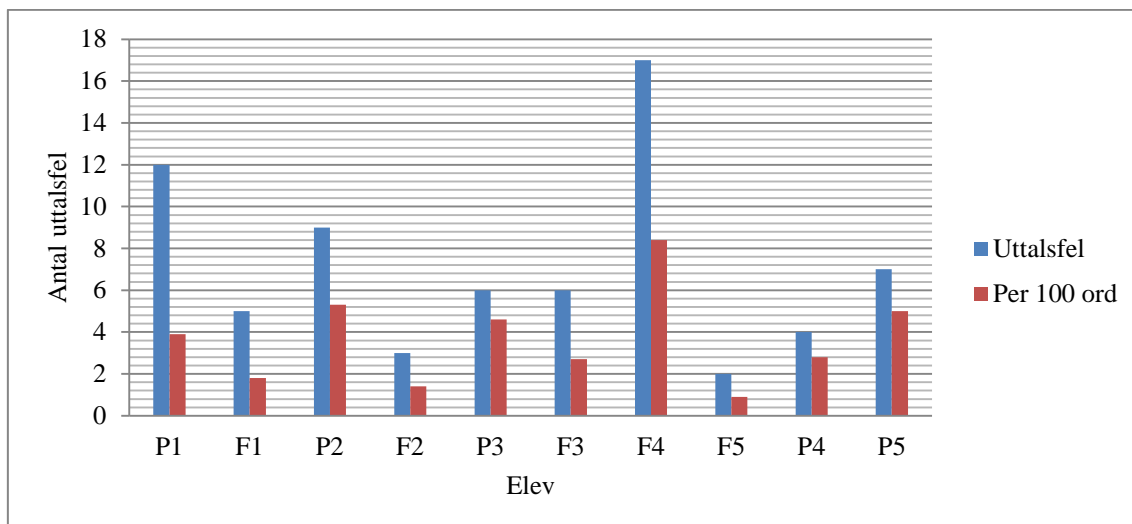
situationen eller ett fonem som inte ens finns i målspråkets system. Speciellt i början av främmandespråksinläring påverkar inlärares modersmål eller ett annat mera etablerat språk uttalet av det nya språket. Det kan bero på mindre användning och åhörande av det nya språket, med andra ord bristande automatisering. Uttal är det tredje delområdet på den finländska nivåskalan och oftast nämns det i uttalsbeskrivningar att uttalet kan orsaka problem i förståelsen. De andra faktorer som nämns är förekomst av uttalsfel och en främmande accent. På de allra högsta nivåerna nämns betoning och intonation. Jag räknar elevernas uttalsfel på ordnivå och granskar också fonemens längd. Jag utelämnar behandling av ordbetoning och andra prosodiska faktorer eftersom elever befinner sig i en tidig språkinlärningsfas och till exempel svenskans fras- och satsbetoning har inte ännu undervisats under årskurser 7–9. Nivåskalans beskrivningar stöder mitt val av att utelämna betoning och intonation, eftersom de nämns bara på de avancerade nivåerna.

Jag fäster uppmärksamhet på uttalsanvisningar i läroböcker Din tur 1, 2 och 3 som eleverna har använt i svenskundervisningen. Jag gör ingen skillnad mellan uttalet i rikssvenska och finlandssvenska, därför att bokserien som eleverna har använt under årskursen 7–9 framställer ofta båda varianter och på det sättet har eleverna bekantat sig med båda uttalssätt. Om samma fel förekommer många gånger räknas de alltid som ett fel.

4.3.1 Analys av uttal i elevernas muntliga språk

Jag har räknat och analyserat elevernas uttalsfel i det muntliga provet och relaterat fel till 100 ord för att kunna jämföra elever med varandra. I graf 2 presenteras de kvantitativa resultaten av alla elever.

Graf 2. Uttalsfel i elevernas muntliga språk



Det som man kan se från antalen uttalsfel är att de varierar från 2 (F2) till 17 (F4). Per 100 ord gör eleverna följaktligen från 0,9 till 8,4 fel. Eleverna F2 (0) och F5 (1) har det minsta antalet fel medan F4 (13) har gjort mest fel. Sju elever av tio har gjort högst 7 uttalsfel i sitt tal. Därtill är det största antalet fel per 100 ord bara 8,4. Det relativt lilla antalet uttalsfel kan bero på att eleverna har använt bekanta ord som har hunnit automatisera och att eleverna har lärt sig att uttala svenska språkljud. De fel som ändå förekommer, diskuteras härnäst.

Uttalet av konsonanten *g* är svårt för eleverna i mitt material, eftersom de inte alltid vet när konsonanten uttalas som *j* och när som *g*. Oftast uttalar elever den som *g* och till exempel *gymnasium* blir *kymnasium* (P1, F1, P2, P4, P5). Eleven F4 uttalar *gymnasium* rätt med *j* men lite senare *gitarr* som *kitarr*. Tre elever (P2, F3, F4) uttalar ordet *och* felaktigt som *oh*. Uttalet av konsonantkombinationerna som *hj* och *dj* är inte ännu automatiserat och *h* och *d* faller inte bort framför *j* i uttalet av eleverna F3 och P5, till exempel *hjälp* uttalas *hjälp* och *djur* som *dju:r*. Ord som innehåller *tj*-ljud förekommer bara en gång i materialet och då uttalas ordet *tjej* som *tjeij* och inte *çeij* (F3). *K*-ljud förekommer lite mera och till exempel eleverna som använder ordet *köpa* uttalar det rätt med *ç* och inte med *k*.

Det finns mera fel i uttalet av vokaler än av konsonanterna, troligen på grund av att svenskans vokaler skiljer sig lite mera från finskans motsvarigheter än konsonanter.

Ljud som visar sig vara svårt för eleverna är *ä*-ljudet och *o*-ljudet. Till exempel *ä*-ljudet blir felaktigt *e* i ordet *lärare* (P1 och P3: *le:rare*) och ordet *frimärken* (P1: *fri:merken*) och tvärtom felaktigt *ä* i orden *väskor* (F1: *väskor*), *kläder* (F5: *kläder*) och *hjälp* (P5: *hjälp*). *Ä*-ljudet är troligen svårt för eleverna på grund av att de inte är säkra på när det uttalas som *ä* och när som *e*. *O*-ljudet uttalas som *u* i svenskan och som *å* i finskan och därför har nästan alla elever problem med det. Eleverna uttalar *o* som *å* och inte som *u* till exempel i orden *mot* (F1), *prao* (P2, F4, F5, P4), *ungdomar* (P3), *kokade* (F4), *förstod* (F3) och *motor* (P5). Uttalet av *vara*-verbet varierar mycket och sju elever av tio uttalar det på olika sätt (rätt och fel) under deras muntliga prov. Oftast uttalas *är* rätt som *är* men nästan lika ofta uttalas det felaktigt som *er*. Ingen uttalar ordet *är* som *e*, som ändå ofta förekommer i svenskan.

Vokallängden visar sig orsaka svårigheter för många elever. Eleverna uttalar ord så som de skrivs, eftersom på det sättet gör man i finskan. Det orsakar naturligtvis problem, därför att i svenskan gör man i skrift ingen skillnad mellan långa och korta vokaler utan de ser likadana ut. Till exempel följande ord uttalas med korta vokaler i materialet: *data* (P1, P2, P3, F3), *fot* (P1), *medlem* (P1), *hittills* (P2), *motor* (P5) och *problem* (P3). I en motsatt situation blir vokaler som borde uttalas korta, långa, till exempel *kaffe* blir *kaffe:* (F4) och *gitarr* blir *kita:r*. Det här har hänt troligen på grund av engelskans påverkan.

Det är viktigt att kunna uttala rätt för att undvika missförståelsen. På grund av att eleverna har så få uttalsfel per hundra ord, anser jag att uttalet av dessa elever inte är ett stort hinder för förståelighet. Tiittula (1992:93–95) har konstaterat att bristfälliga turkonstruktionsenheter inte nödvändigtvis orsakar en klyfta mellan samtalspartner därför att det finns kontexten som underlättar kommunikation. Det visar sig vara klart att uttalet inte är det största problemet i elevernas tal.

4.3.2 Betyg och uttal i elevernas muntliga språk

I detta kapitel lönar det sig att titta noggrannare på uttalsfel ”per 100 ord” i grafen eftersom den visar skillnader mellan eleverna när också det totala antalet ord har tagits i beaktandet. Eleven (P1) som har fått det högsta betyget har gjort näst mest uttalsfel,

medan hans antal fel per 100 ord är femte högst i gruppen. Endast angående uttal är han alltså inte bland de bästa i gruppen. Eleven P2 har fått det näst högsta betyget men har också det näst högsta antalet uttalsfel per 100 ord. Samtidigt har eleven F5 det minsta antalet fel per 100 ord trots att hon har fått det näst minsta betyget. Också eleven P4 som har fått det minsta betyget, har ett litet antal uttalsfel per 100 ord. Det som är intressant är att eleverna F4 och F5 representerar olika ändar i antal uttalsfel, den ena (F5) har det minsta antalet fel och den andra (F4) det största trots att de har fått samma betyg.

Kvalitet av elevernas uttalsfel, vilket har behandlats ovan, är likadana hos alla elever så att kvaliteten inte ger någon förklaring till motstridigheter i antal uttalsfel och betyg. Det verkar vara så att uttal inte korrelerar bra med betyget och orsaken till det kan vara att alla elever har ett relativt litet antal uttalsfel. Det måste tas hänsyn till att skillnaderna inte är stora i antalet uttalsfel per 100 ord.

4.3.3 Nivåskalans beskrivning och uttal i elevernas muntliga språk

Nivåskalans nivåer A2.1–B2.1 nämner utöver uttal och uttalsfel också främmande accent, betoning och intonation. Jag utelämnar granskningen av accenter, betoning och intonation eftersom eleverna har studerat svenska för tre läsår och dessa faktorer har inte ännu behandlats i undervisningen. Tabellen 5 visar uttalsbeskrivningarna på de nivåer som eleverna representerar enligt deras betyg.

Tabell 5. Uttalsbeskrivningar på den finländska nivåskalan.

A2.1	*Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan vålla enstaka problem med förståelsen.
A2.2	* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.
B1.1	* Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.
B1.2	* Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets.
B2.1	* Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga.

På nivån B2.1 beskrivs uttalet med en sats: ”Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga”. Eleven P1 och F1 ligger på den här nivån enligt deras betyg. Jag anser att elever P1 och F1 uttalar tydligt på det sättet att det är lätt att höra vad de säger och att de inte mumlar. De är ändå inte de enda elever som uttalar tydligt. Elevernas P1 och F1 tal är relativt naturligt men ändå förekommer några fel. Det finns en lite större skillnad mellan eleverna P2 och F2 som har fått det näst högsta betyget. Deras antal uttalsfel per 100 ord är 5,3 (P2) och 1,4 (F2). På grund av antal uttalsfel är uttal av eleven F2 lite bättre än uttal av eleven P2. Enligt deras betyg ligger de på nivån B1.2 som nämner att ”uttalet är mycket lätt att förstå” medan den lägre nivån B1.1 nämner att ”uttalet är klart förståeligt”. Det som man kan fråga är hur stor skillnad det finns mellan ”klart förståeligt” och ”mycket lätt att förstå”.

Nivån B1.1 är den högsta kunskapsnivån där det nämns uttalsfel. Beskrivningen konstaterar att uttalet är klart förståeligt men ändå finns det några fel. Eleverna P3 och F3 ligger på denna nivå enligt deras betyg och nivån skulle passa för andra elever också. Beskrivningen på nivån A2.2 är nästan samma, bara bestämmingar framför förståeligheten saknas. På nivån A2.2 ligger eleverna F4 och F5 som har det minsta (F5) och det högsta (F4) antalet uttalsfel i gruppen. Eleven F4 skulle jag placera på den här nivån men elevens F5 uttal är närmare nivån B1.1 eller B1.2. Nivån A2.1 är den enda av de här nivåerna som eleverna har placerats på där det nämns att uttalsfel kan orsaka problem i förståelsen. Enligt deras betyg ligger eleverna P4 och P5 på den här nivån. Deras tal kan definitivt orsaka problem i förståelsen men det beror inte på uttal utan mestadels på flyt och antal ord på främmande språk. Med tanke på uttal anser jag att de inte ligger på en lägre nivå än alla andra. Eleven P4 ligger i mitten av gruppen i antal uttalsfel per 100 ord. Eleven P5 gör tredje mest fel i gruppen, men ändå bara 5 fel per 100 ord.

Det finns inte stora skillnader mellan eleverna i uttalet, både kvantitativt och kvalitativt sett. Jag anser att antalet uttalsfel hos alla elever är relativt litet och det är möjligt att förstå uttalet eleverna. Därför skulle jag placera elevernas uttal på nivåerna A2.2 och B1.1. Min kvantitativ och kvalitativ analys av elevernas uttal visar att eleverna inte

skiljer sig mycket från varandra och brister som de har är väldigt likadana. Därigenom har uttalet inte kunnat spela en stor roll i den holistiska bedömningen eftersom de här eleverna representerar fem olika betyg.

4.4 Språkets omfattning

Jag kartlägger omfattning av elevernas muntliga språk genom att räkna totalt antal ord, antal olika ord, ordvariationsindex (OVIX), ord per tur och antal satsstrukturer. Hildén (2000:133) definierar begreppet *ord* i sin doktorsavhandling som en fonologiskt producerad lexikalisk enhet som är helt eller nästan helt uttryckt. Jag har valt att använda samma definition för ett ord, eftersom min analys liknar Hildéns.

Om olika former av samma substantiv, adjektiv eller verb har samma stam, räknas former som ett ord, till exempel *mus* och *möss* är ett ord medan *dålig* och *sämre* är olika ord. Hos pronomen räknas allomorfer (*di* och *dom*) och possessivformer (*min* och *mina*) som ett ord, men igen om stammen av pronomen är olika, räknas de som olika ord (*vår* och *oss*). Jag har bestämt mig att göra ingen skillnad mellan prepositionernas och pronomenas olika grammatiska uppgifter (*på bordet* – *satsa på skolan* eller *det är bra* – *det där huset*) och därför räknas till exempel *på* bara i en uppgift per förekomst. Det vill säga att *på* räknas varje gång som ett ord och inte som många ord. I räkningen av olika ord räknas de med bara en gång. Pronomenet *jag* och svarsordet *ja* räknas ändå som olika ord trots att de uttalas på samma sätt och jag räknar också de finska partiklarna *joo* och *nå* som ord. Etablerade tidsuttryck som *i dag* och *i morgon* och alla sammansättningar räknas som ett ord. Ifyllda pauser som *mmm* och *ööö* räknas inte som ord utan granskas i samband med flyt. Om läraren har gett något ord till eleven och eleven upprepar det, har jag inte tagit hänsyn till ordet eller räknat det med till antal ord.

Som ett ord räknar jag personnamn och ortnamn och också ord på andra språk än svenska. Jag har räknat med till totalt antal ord också obegripliga ord och ord som innehåller ett fel, oberoende av att hurdant fel det är fråga om. Olika ord räknas på samma sätt och också felaktiga ord och ord på främmande språk tas med, därför att jag granskar språkriktighet separat. Därtill anser jag att det inte är ändamålsenligt att ta hänsyn till bara ord som är felfria, eftersom också bristfälliga eller felaktiga ord kan ge

något till budskapet. Det står också i läroplanen att eleverna borde kunna kompensera bristfälliga kunskaper med strukturer och former som är bortåt rätta.

Ordvariationsindex (OVIX) ger kunskap om ordförrådets variation. Den räknas med hjälp av antal unika ord, det vill säga antal ord som förekommer enbart en gång i texten (muntlig eller skriftlig). Antalet unika ord divideras med totalt antal ord och produkten multipliceras med 100. På det sättet får man procentandelen av unika ord i texten. Ju större antal unika ord är jämfört med totalt antal ord, desto varierande är ordförrådet. Ett lågt OVIX-värde betyder att det finns få unika ord i texten. Textens längd påverkar tolkning av OVIX och det måste tas hänsyn till att en lång text innehåller många ord, men inte ovillkorligen många unika ord. (Rybing & Smith 2009.)

Det är också viktigt att titta på hur många ord det finns i en tur därför att det ger information om elevernas muntliga språkkunskaper, rättare sagt om hur långa formuleringar de gör och om deras förmåga att göra ett längre inlägg. Att räkna hur många ord det finns i en tur, underlättar också jämförelsen mellan elever. Lindström (2008:54) konstaterar att ”i samtal ingår yttranden i turer som vidare bildar dialogiska sekvenser i ett växelspel med en annan eller flera andra parter”. Lindström fortsätter att ett talarbyte bestämmer turen och att det inte alltid är helt klart då turen kan anses gå till en annan talare, eftersom reaktioner av den andra samtalspartnern påverkar turens omfattning. Turbyten är gemensamma lösningar av talaren och de andra deltagarna.

Enligt Hildén (2000:136) är det fråga om tur när talarens talakt har föregåt av ett tecken på turbyte från samtalspartner. Ett turbyte kan signaleras med en fråga, ett tilltal eller tystnad. Åhörare kan till exempel hålla med eller kommentera innehållet av turen men turen slutar först när talaren själv slutar den och tystnar. Bara en person åt gången kan ha en tur och då är det den som är så kallad huvudtalaren precis då. I min studie använder jag Hildéns definition och markerar som tur de yttranden då eleverna är huvudtalare och läraren lyssnar på dem. Elevers tur börjar när lärarens tur har slutat med ett tecken på turbyte som är oftast en fråga.

Jag räknar ord per tur genom att dividera totalt antal ord med antal turer. Då får jag det genomsnittliga antalet ord per tur hos varje elev. Eleverna visar att de är färdiga genom att sluta tala och oftast uttalar de *ja* till slut och visar på det sättet att de är färdiga med

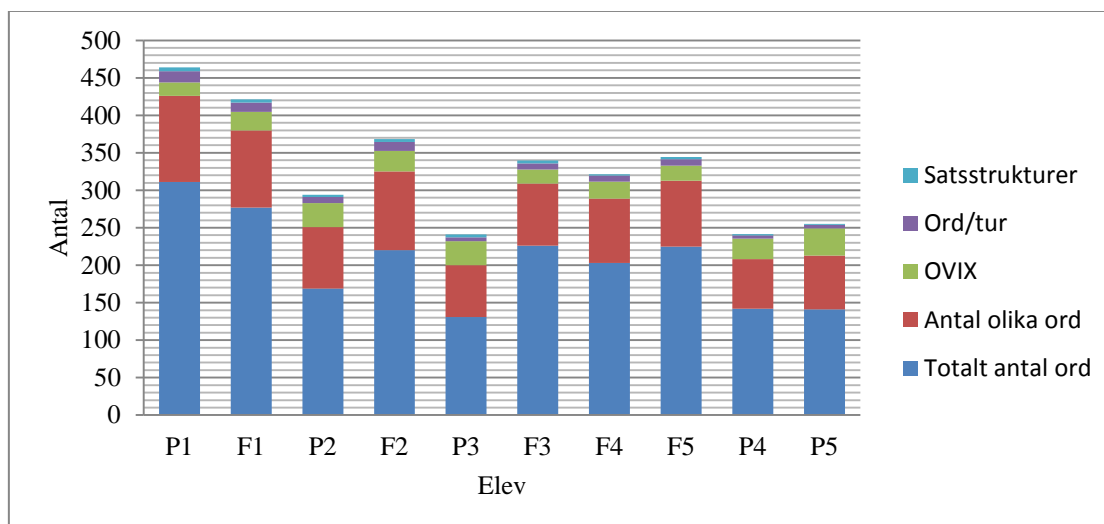
deras tur. Deras turer slutar också ibland med en fråga, en längre tystnad eller gester som signalerar att de har ingenting annat att tillägga. Oftast börjar elevernas tur när läraren ställer en fråga.

Jag ska också markera satsstrukturerna som eleverna använder. Jag tar hänsyn till frågesats, bisats, nekande sats och huvudsats med rak och omvänd ordföljd. Hur eleverna använder satsstrukturer ger information om till exempel hur omfattande eleverna kan använda språket och vilka satsstrukturer som de har lärt sig.

4.4.1 Analys av språkets omfattning i elevernas muntliga språk

Jag har analyserat språkets omfattning i elevernas tal med hjälp av fem faktorer: totalt antal ord, antal olika ord, OVIX, hur många ord det finns i en tur och vilka satsstrukturer som eleverna använder. I graf 3 nedan kan man se antalen och andelarna av alla elever.

Graf 3. Språkets omfattning i elevernas muntliga språk



Grafen 3 visar att det finns relativt stora skillnader i det totala antalet ord som varierar mellan 311 (P1) och 131 (P3). Det finns nästan lika stora skillnader i antalet olika ord som varierar mellan 66 (P4) och 115 (P1). OVIX-värden varierar från 18,0 (P1) till 36,1 (P5). Det genomsnittliga antalet ord per tur varierar från 4,1 (P4) till 14,8 (P1).

Användning av satsstrukturerna varierar från 1 (P5) till 5 (P1) mellan eleverna. Eleven P1 är den enda som har använt fem olika satsstrukturer och eleven P5 den enda som har använt bara en satsstruktur. Andra elever har använt från två till fyra olika satsstrukturer.

Enligt grafen korrelerar det totala antalet ord ganska bra med antalet olika ord, eftersom eleverna som har ett högt totalt antal ord har också ett högre antal olika ord. Eleven P2, som har ett mindre totalt antal ord än de flesta, är ändå ett undantag. Han har nästan ett lika stort antal olika ord som de elever som har sammanlagt över 200 ord. Det totala antalet ord och antalet olika ord är högre hos flickorna med undantag av eleven P1. När det är fråga om OVIX-värden är situationen motsatt: pojkarna har större OVIX-värden än flickorna, igen förutom eleven P1. Eleven F2 har det högsta antalet unika ord (68) i sitt tal men hon har också det näst högsta totala antalet ord. Hennes OVIX-värde är ändå först det femte högst i gruppen. På samma sätt har eleven P1 det tredje högsta antalet unika ord (56) men också det högsta totala antalet ord och följaktligen är hans OVIX-värde minst i gruppen. De elever som har talat mindre och har ett mindre totalt antal ord (P2, P3, P4 och P5) har de högsta OVIX-värden i gruppen. De här eleverna har alltså relativt mera variation i sitt ordförråd jämfört med de elever som har talat mera.

Eleverna skiljer sig relativt mycket från varandra i antalet ord per tur, det högsta antalet är 14,8 och det minsta antalet bara 4,1. De flesta elever (7/10) har ändå under 8,4 ord per tur. Det finns variation också i användningen av satsstrukturer på det sättet att alla möjliga antal satsstrukturer (1–5) är representerade. De flesta elever (6/10) använder ändå tre till fyra satsstrukturer i sitt tal. Alla elever använder huvudsats med rak ordföljd. Den näst mest använda satsstrukturen är nekande sats och därefter frågesats. Eleverna P1 och F1 är de enda som använder huvudsats med omvänd ordföljd, men bara P1 gör det rätt.

4.4.2 Betyg och språkets omfattning i elevernas muntliga språk

Eleverna som har fått det bästa betyget (P1 och F1), har det högsta totala antalet ord i informantgruppen och också ett stort antal olika ord jämfört med andra elever än F2. Det som fäster uppmärksamhet på i grafen 3 är antalen och andelarna hos eleven P2 och

P3. Eleven P2 har det näst högsta betyget i informantgruppen men det fjärde minsta totala antalet ord och antalet olika ord. Eleven P3 ligger i mitten av betygsskalan och har det minsta totala antalet ord och det näst minsta antalet olika ord i gruppen. Det finns två betyg som skiljer eleven P3 från eleverna P4 och P5, som har fått det sämsta betyget, trots att antal och andelar i grafen hos P3 ligger närmast P4 och P5. Ändå OVIX-värdet och antalet satsstrukturer hos P3 är de näst största i gruppen.

Antal ord per tur korrelerar ganska bra med betygen, med undantag av eleven P3. Han har det tredje minsta antalet ord per tur trots att han har fått ett bättre betyg än två flickor som har mer ord per tur. I antal ord per tur är skillnaden mellan eleverna som har fått det högsta betyget (P1 och F1) och det lägsta betyget (P4 och P5) relativt stor, från åtta till tio ord per tur. Användningen av satsstrukturer korrelerar också ganska bra med betygen.

Det som visar sig korrelera bäst med betygen på delområdet språkets omfattning är det totala antalet ord, det vill säga talets längd i elevernas muntliga prov. Den här slutsatsen gäller ändå inte hos eleverna P2 och P3, eftersom de har det minsta och det fjärde minsta totala antalet ord. Därtill har eleverna P2 och P3 ett mindre totalt antal ord och antal olika ord än alla flickorna även om de har fått ett bättre betyg än en del av flickorna. Eleverna P2 och P3 har också ett lågt antal ord per tur jämfört med flickorna som har fått ett mindre betyg. Eleverna P2 och P3 har ändå ett högre OVIX-värde än någon av flickorna. Enligt den kvantitativa analysen är deras språk inte så omfattande som man kunde vänta sig jämfört med flickornas resultat och betyg, vilket ger anledning till att ifrågasätta om det krävs mindre från pojkarna att få ett bättre betyg. Som sagt har eleverna P2 och P3 ändå ett OVIX-värde bland de högsta i gruppen och antalet informanter är för litet för att dra entydiga slutsatser.

De elever som har fått det bästa betyget (P1 och F1) och det sämsta betyget (P4 och P5) i gruppen är närmast varandra i alla fem faktorer som mäter språkets omfattning, jämfört med eleverna, vars betyg ligger i mitten av betygsskalan. Det kan vara ett tecken på att det är lättare att bedöma eleverna som enligt deras kunskaper ligger i båda ändar av betygsskalan. Eleverna som inte har de lägsta men inte heller de bästa

kunskaperna i gruppen kan vara svårare att bedömas, eftersom deras kunskaper kan skilja endast litet från varandra.

4.4.3 Nivåskalans beskrivning och språkets omfattning i elevernas muntliga språk

Nivåskalans beskrivningar (A2.1–B2.1) nämner behärskning av ordförrådet, idiomatiska uttryck, fraser, komplicerade satser och också strukturer som konjunktioner och tempusformer i förfluten tid. Till tabell 6 har jag samlat beskrivningarna av språkets omfattning på de nivåer som eleverna enligt deras betyg representerar. Eleverna använder inga idiom i sitt tal och underordnade konjunktioner förekommer sällan. De använder ändå samordnade konjunktioner och några gånger imperfekt. Eleverna använder några allmänna fraser men inte särledes komplicerade satser, några elever ändå lite komplicerade än andra.

Tabell 6. Beskrivningar av språkets omfattning på den finländska nivåskalan.

A2.1	*Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid).
A2.2	* Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer.
B1.1	* Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.
B1.2	* Kan använda ett ganska omfattande ordförråd och vanliga idiom. Använder även många slags strukturer och komplicerade satser.
B2.1	* Kan mångsidigt använda språkets strukturer och ett relativt omfattande ordförråd som inkluderar idiomatiska och abstrakta ord. Visar en växande förmåga att reagera på de formkrav som situationen ställer.

Beskrivningarna ger ganska mycket rum för tolkning. Hur bestämmer man till exempel skillnaden mellan ”ett ganska omfattande ordförråd” (B1.2) och ”relativt omfattande ordförråd” (B2.1)? Beskrivningarna börjar med vad talaren kan göra (från och med nivån B1.1) och sen fortsätter till vad talaren gör utan att ta ställning till om det görs rätt.

Enligt deras betyg ligger eleverna P1 och F1 på nivån B2.1. Därigenom borde de kunna använda språkets strukturer mångsidigt och ett relativt omfattande ordförråd. Eleven P1 kan använda satsstrukturer mångsidigt i sitt tal och har ett stort totalt antal ord och antal ord per tur, endast procentandelen unika ord (OVIX) är den minsta i gruppen. Jag anser att man ändå kunde säga att hans ordförråd är relativt omfattande. Eleven F1 har använt fyra satsstrukturer, men också gjort de mesta fel i ordföljden (se graf 4). Hon använder alltså olika satsstrukturer, men gör fel i dem, och därför skulle beskrivningen på nivån B1.2 passa bättre för hennes kunskaper. Hon har det näst största totala antalet ord och ord per tur och lite högre OVIX-värde än P1. På det sättet har hon ett relativt eller ett ganska omfattande ordförråd.

Eleverna P2 och F2 skiljer sig ganska mycket från varandra trots att de har fått samma betyg. Eleven P2 har inget särskilt omfattande ordförråd, trots att han har ett högt OVIX värde medan eleven F2 har mera ord per tur, högre totalt antal ord och antal olika ord, men lägre OVIX-värde. Eleven F2 har använt en satsstruktur mera än eleven P2. Det är svårt att skilja mellan beskrivningarna på nivåerna A2.2–B1.2 därför att de är så likadana (se t.ex. användning av strukturer). I alla fall skulle jag placera eleven F2 högre på nivåskalan i språkets omfattning än eleven P2. Alla andra elever förutom eleverna P1, F1 och F2 använder ett vardagligt ordförråd. P1, F1 och F2 använder lite mera specifika och svårare ord än de andra.

Kunskaperna av de fyra elever (P3, F3, F4 och F5) som har fått betyget 8 och 7, skiljer i sin helhet inte mycket från varandra i språkets omfattning. Eleverna P3 och F3 har använt mera satsstrukturer än F4 och F5 men P3 använder ett mindre omfattande ordförråd än de tre flickorna. Det är svårt att placera de här eleverna på nivåskalan också, eftersom om den andra beskrivningen på en nivå skulle passa, då passar inte den andra beskrivningen så bra. Närmast deras kunskaper skulle troligen vara beskrivningarna på nivån A2.2. Eleverna P4 och P5 har placerats på nivån A2.1 men de behärskar inte många av de viktigaste strukturerna och till exempel använder inte alls imperfekt och bara konjunktionen *och*. Det finns svårigheter också i det lätta basordförrådet och ordförrådet är väldigt begränsat. Därför skulle jag placera språkets omfattning av dessa elever på en lägre nivå än A2.1.

4.5 Språkriktighet

I analysen av språkriktighet använder jag felanalys enligt Hildéns (2000:132–133) modell. Jag använder felanalys för att kartlägga antal och kvalitet av fel eleverna gör i tal och på det sättet kan jag kommentera stadiet av elevernas språkinläring. Hildén (2000:119) använder språkriktighet som ett överordnat begrepp för fonologisk, morfologisk, lexikalisk, syntaktisk och pragmatisk kompetens. Jag behandlar fonologisk riktighet i samband med uttal (se kapitel 4.3).

Morfologisk riktighet betyder behärskning av språkets formlära och att man följer krav som olika allomorfer ställer i kontexten. Det innebär att ord måste motsvara form av allomorfem som till exempel bestämdhet, genus, numerus och kasus. (Hildén 2000:120.) Jag analyserar elevernas språkriktighet med tanke på svenskans normer gällande substantiv, adjektiv, verb och pronomen. Jag granskar behärsningen av sådana normer som eleverna har blivit undervisade i under årskursen 7–9 med läroböcker *Din tur 1*, *Din tur 2* och *Din tur 3*. Angående substantiv granskar jag bestämdhet, numerus och genus. Vad gäller adjektiv fäster jag uppmärksamhet på bestämdhet, genus, numerus och komparation. Jag granskar genus, numerus och kasus av pronomen och böjning och tempusformer av verb.

Lexikalisk riktighet syftar till behärskning av ord och uttryck. Lexikalisk riktighet kräver kunskap om språkets regelsystem som bestämmer enheternas form och betydelse. Avvikelser från normer som reglerar målspråkets ordförråd kallas för lexikaliska fel. Lexikaliska fel kan delas i formella och semantiska fel. Ett formellt fel förekommer när man väljer en fel form av ett ord, till exempel om man väljer former från andra ordklasser eller andra språk, till exempel *studium* blir *studera* eller *study*. Också felbildade ord och sneda ord (eng. *distorsions*) hör till formella fel. Felbildade ord kan till exempel vara övergeneraliseringar av regler, till exempel *studier* blir *studering*. Sneda ord innebär att delar av olika ord paras ihop, till exempel *norrman* blir *nordman*. (Hildén 2000:120.)

Semantiska fel i ordförråd förekommer till exempel när ett visst ord ersätts med en partiell synonym som inte passar semantiskt till kontexten (till exempel Finland är *bra*

på sommaren). Ordet kan vara för brett eller för begränsat eller ordet motsvarar inte de andra begreppen som finns i uttrycket (till exempel Tiina är hennes *morfar*). Man kan också göra semantiska fel i ord som ofta förekommer tillsammans i uttryck till exempel *bära eller brista* och *här och där*. (Hildén 2000:120–121.) I Hildéns (2000:121) forskning betyder lexikaliska fel semantiskt felaktiga ordval i alla ordklasser. De felaktiga ordvalen innehåller semantiska fel och felbildade ord, ifall de är obegripliga i kontexten. Hon räknar också ord som saknas i sammanhanget som lexikaliska fel, därför att det syftar till brist på lexikalisk kompetens. Jag följer hennes modell och räknar semantiska fel i ordval. Jag tar alla ordklasser med i granskningen och beaktar ord som fattas eller inte passar till kontexten. Sådana kan till exempel vara saknade eller felanvända prepositioner eller obegripliga ord. Ord på andra språk än svenska och obegripliga ord räknar jag till lexikaliska fel och deras andel kommenteras i graf 5. Om en elev producerar ett ord som har ett lexikaliskt och morfologiskt fel, räknas då bara det lexikaliska felet, eftersom redan ordets stam är felaktig. Till exempel i frasen *den andra option* (P1) har ordet *option* ett morfologiskt fel men det är också lexikaliskt inkorrekt i kontexten. När ordets betydelse är oklar, är det sekundärt om ordet böjs eller om det står i en obestämd eller bestämd form.

Syntaktisk riktighet sammanhänger med texter som har flera ord och syntaktiska fel kan förekomma i fraser, satser, meningar och stycken. (James 1998:156). I min undersökning betyder syntaktiska fel avvikelser från ordföljdsregler på meningsnivå. Jag beaktar fel i användning av frågesats, nekande sats, bisats och huvudsats med rak och omvänd ordföljd, eftersom eleverna borde känna till dem.

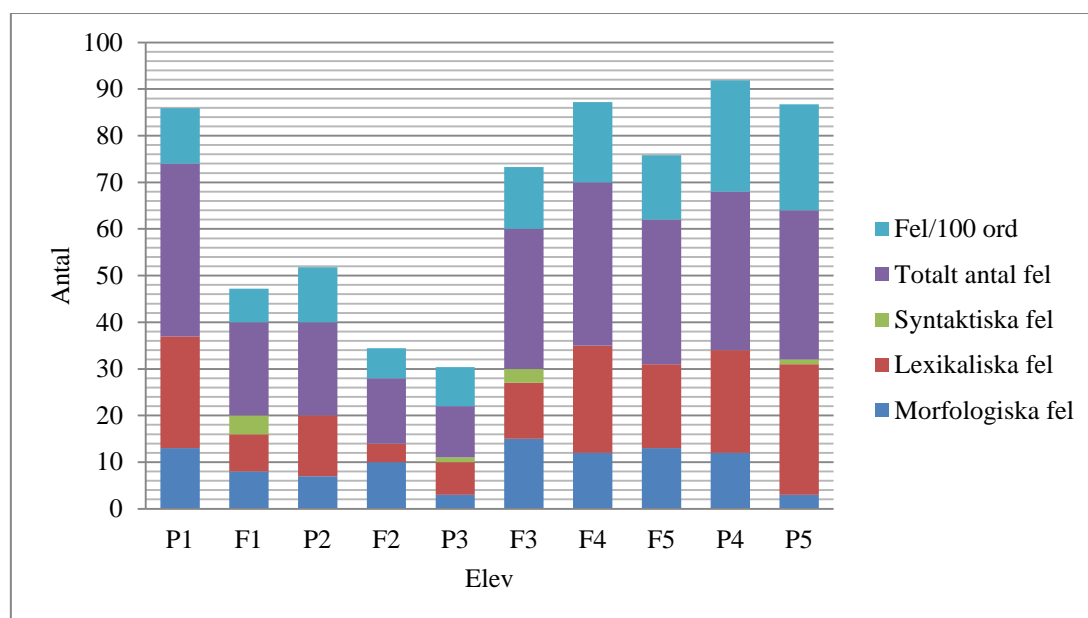
Hildén (2000:119,121) beskriver pragmatiska fel som användning av grammatiskt korrekta uttryck i fel kontext, till exempel om man säger *Grattis!* (jfr *Lycka till!*) när ett prov börjar, är det fråga om ett pragmatiskt fel. Det är fråga om ett pragmatiskt fel när en talakt blir ogjort i en kontext där den skulle behövs, till exempel om man inte svarar på en hälsning. Å andra sidan kan en sådan situation också bero på att man har glömt seden. Därtill anses idiomerna sammanhänga med pragmatisk riktighet. Jag utelämnar analys av pragmatisk riktighet på grund av att jag anser att eleverna på högstadiet inte kan förväntas kunna alla svenskans pragmatiska regler. Ändå om jag märker stora brister på pragmatisk riktighet, nämner jag det.

Om eleverna gör samma fel många gånger, räknas det varje gång som ett fel. Ändå om elever genast korrigerar felet rätt, räknas då det första versionen inte som ett fel, eftersom felet blev korrigerat. Till exempel eleven P1 gör en följande korrigerings: *for exempel jag menar till exempel*. Det är också möjligt att eleverna korrigerar helt rätta ord och den sista versionen blir fel, till exempel *jag spelar piano eller klavier* (P1). Då räknas det som ett fel. Den sista versionen av korrigeringen förblir i kraft med andra ord oberoende av om den är rätt eller fel. Till slut relateras antal fel till 100 ord för att bättre kunna jämföra eleverna med varandra.

4.5.1 Analys av språkriktighet i elevernas muntliga språk

I nivåskalans beskrivningar av språkriktighet nämns grammatikfel och begriplighet som beror på de här felen. I det här kapitlet ska jag analysera grammatiska fel, rättare sagt morfologiska, lexikaliska och syntaktiska fel i elevernas muntliga språk. Graf 4 visar antal dessa feltyper och hur många fel eleverna gör sammanlagt i deras muntliga prov och per 100 ord.

Graf 4. Språkriktighet i elevernas muntliga språk



Enligt grafen varierar det totala antalet fel från 11 (P3) till 37 (P1). De flesta elever (alla andra utom F2 och P3) har minst 20 fel i sitt tal. Antalet fel per 100 ord varierar mellan

6,4 (F2) och 23,9 (P4). Sju av tio elever har gjort under 15 fel per 100 ord. Eleverna har gjort sammanlagt 99 morfologiska fel i de muntliga proven. Eleverna har gjort cirka 50 % mera lexikaliska fel, totalt 157. Följaktligen är de flesta fel av eleverna lexikaliska, endast tre elever (F2, P3 och F3) gör mera morfologiska än lexikaliska fel i sitt tal. De flesta elever (P1, P2, F2, F4, F5 och P4) har gjort inga syntaktiska fel. Det högsta antalet syntaktiska fel är fyra (F1).

Antal morfologiska fel i elevernas tal varierar från 3 (P3 och P5) till 15 (F3). Ett av de oftast förekommande fel är numerusfel av pronomen speciellt på det sättet att pronomenet blir oförändrat då huvudordet står i pluralis, till exempel *min verkskamrater* (P2), *min kompisar* (P3 och P4), *min arbetskompisar* (F5), *min arbetstider* (P4). Singularis förorsakar inga problem och det går rätt också några gånger i pluralis, till exempel *dina föräldrar* (P3) och *mina läxor* (F2). En nästan lika stor felgrupp är pronomenets kasus och eleverna förefaller inte veta när de borde välja pronomenets objektsform. Här några exempel på kasusfel: *mamma tar hand om han* (F1), *jag tycker om de* (F1), *jag förstod du inte* (F3), *hon ger penga för de* (F2), *hon namn är Siru* (P2). Eleven P3 är den enda som använder objektsform av ett pronomen men han gör det i fel kontext och blandar pronomina *dig* och *det*. Han börjar tala om mobbning och säger att *ungdomar är mobbnad och jag inte tycker om dig*. Kongruensfel av pronomen, till exempel *något förening* (P1), förekommer sällan. Bland substantiv förorsakar val mellan bestämd och obestämd form svårigheter, till exempel *deras livet* (P1) och *min klassen* (F3). Några fel förekommer i substantivets genus: *ett eget lokal* (F1), *jag har ett system* (F2), *en år* (F4). Substantivets numerus är inget stort problem medan numerusfel och genusfel hos adjektiv förekommer nästan hos varje adjektiv (eleverna använder bara få adjektiver), till exempel *det är trevlig* (F1), *mamma och pappa är allergisk* (F5), *det är jätte viktig* (F2) och *det var jätterolig* (F4).

Eleverna använder väldigt sällan den förflutna tiden som tempus och när de gör det är användningen inte alltid konsekvent. Till exempel eleven F5 listar ut vad hon har gjort i sin prao: *jag packade upp varor, sorterar sopor, städade, prismarka kläder*. Samma elev (F5) svarar lite senare på lärarens fråga om vad hon tänker göra på sommaren att *jag simmade, jag vill gå på strand och var mit min kompis*. Kongruensfel förekommer i någon mån och fel konjugation har valts till exempel i följande samband: *jag läsar* (F3),

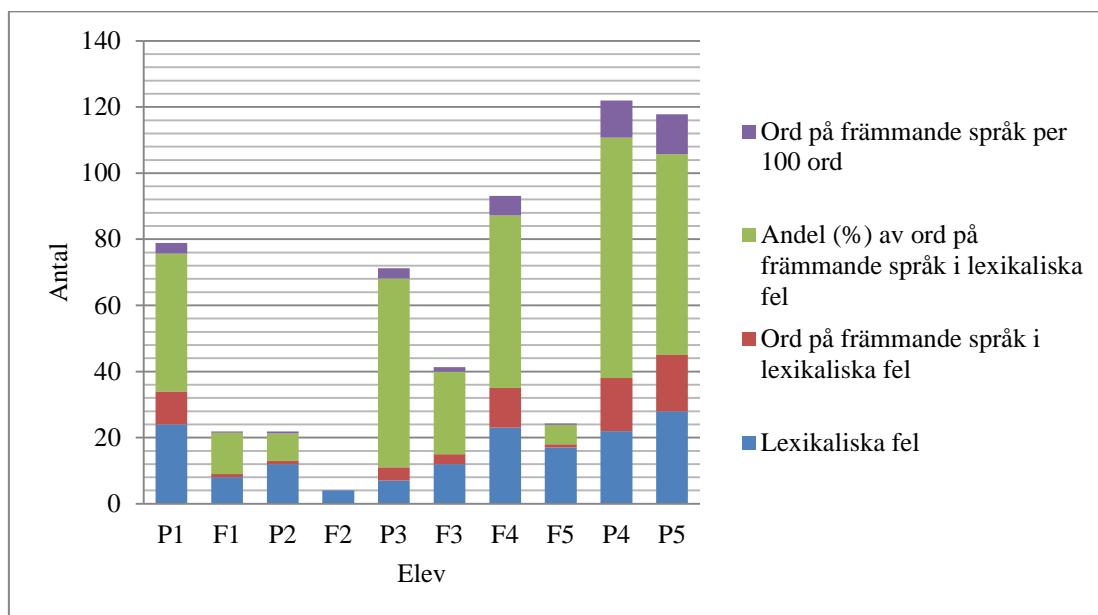
har seijat (P1), *jag sette dem på hyllorna* (P2) och *jag har inte resat* (F1). Typiskt är att eleverna inte böjer verb, till exempel *jag simma* (F5 och F3), *jag träffa min kompisar*, *titta på tv och gör mina läxor* (F2), *jag hjälpa min kompisar fixade i moped* (P4) och *jag träffa kompisar* (P4). Det är vanligt i talspråk att använda infinitiv men dessa elever kan inte antas behärska sådana talspråkliga former utan det är snarare fråga om att de inte vet när de borde böja verb. Det syns också där att ibland böjer eleverna verb och ibland inte: *vi också ha trummor och dataspel har jag spelat* (P1) samt *jag gå på Pärnu* och *vi går till engelska* (F5).

Lexikaliska fel förekommer mest i elevernas tal och antalet varierar från 4 (F2) till 28 (P5). Bland lexikaliska fel finns det felaktiga ordval, till exempel *nakledar* (F4), *naturförning* (F1), *ta fotografer* (P1), *jag har varit på Itali* (P2), *vi ska tala tysk inte svenska* (F3) och *vi går till engelska* (i meningen vi reser till England) (F5). Det finns också ord som saknas och onödiga tillägg som är oftast prepositioner eller konjunktioner. Det saknas en preposition och/eller en konjunktion i följande uttryck: *jag tycker Finland* (F1), *jag tycker inte shoppa* (P4), *jag tänker jag vill inte jobba* (F4). Onödiga tillägg som förekommer i materialet är mest prepositioner, till exempel *jag går till hemma* (F2), *i klockan tolv* (F4) och *jobba i där* (F4). Ord på andra språk än svenska är den mest typiska feltypen hos eleverna. Nio av tio elever använder ett annat språk minst en gång i talet. De främmande språken som eleverna använder mest är finska och engelska. Det tredje språket som förekommer är tyska. Det är troligen en kompenserande strategi att uttrycka sig, om de inte kommer ihåg svenska ord. Det är klart att hos de här eleverna är engelska ett mera etablerat språk än svenska, eftersom de har deltagit i en tvåspråkig undervisning (finska-engelska). Det finns till exempel följande användning av engelska ord: *vi har inte spelat yet* (P1), *den andra option var* (P1), *husband och en pojke* (F3), *vi har praktiser* (P5), *medical skolan* (P2), *jag tycker om this skolan* (P3), *jag spela computer* (P4).

Jag vill påpeka att jag inte har räknat med egennamn, ord på orter eller skolor som fel trots att de har varit på finska. De har räknats med i antal ord men inte markerats som fel, obegripliga ord eller som ord på främmande språk. Eleverna säger i provet på finska var de bor och till vilken skola de har ansökt eller vill ansöka senare, till exempel stadens lyceum eller en yrkeshögskola. Jag har inte markerat dem som fel eftersom

eleverna inte ännu har lärt sig finska ortnamn på svenska eller olika skolornas namn på svenska. Obegripliga ord förekommer endast en gång hos eleverna F5 och P1. För att få en bild av andel främmande ord i elevernas lexikaliska fel har jag samlat antalen till graf 5 som visar antalet ord på främmande språk i lexikaliska fel och per 100 ord.

Graf 5. Ord på främmande språk i elevernas muntliga språk



Det framkommer av grafen att antalet ord på främmande språk varierar från 0 (F2) till 17 (P5). Andelar av ord på främmande språk i lexikaliska fel varierar väldigt mycket mellan eleverna, från 0 % till 72,7 % av lexikaliska fel. De elever som har fått de lägsta betygen (P4 och P5) använder mera ord på främmande språk än de andra, troligen eftersom deras ordförråd i svenskan är relativt begränsat. Det finns också undantag såsom F3 och F5 som båda har ett högt totalt antal ord men bara ett par ord på främmande språk. Också eleven F2 har ett högt totalt antal ord men hon använder inget annat språk utöver svenskan. Det som är anmärkningsvärt är att också pojken som har fått det bästa betyget (P1) använder många främmande ord jämfört med de andra eleverna som har fått ett högre betyg. P1 har ändå klart det största totala antalet ord och över 50 % mera ord än de elever som har fått de minsta betygen. Den här pojken använder bara engelska och tyska ord medan P4 och P5 använder till största delen finska ord när de inte kommer ihåg ordet på svenska.

Eleverna har gjort väldigt få syntaktiska fel, de flesta elever har gjort inga fel. Det kan bero på att de har använt enkla strukturer som de kan och att syntaktiska regler har automatiserat. Eleven F1 har gjort mest fel och de är i samband med bisats, till exempel *det är inte så lätt om människor har inte bil* (F1) och med huvudsats med omvänd ordföljd, till exempel *och sen jag vill gå* (F1).

4.5.2 Betyg och språkriktighet i elevernas muntliga språk

Det finns inga stora skillnader mellan pojkarna och flickorna i det totala antalet fel. De två elever som har det minsta antalet fel per 100 ord är F2 och F1 medan de elever som har det högsta antalet fel per 100 ord är P4 och P5. De som har fått samma betyg skiljer sig litet från varandra i övre ändan av betygskalan, medan de två lägsta betygsparen är väldigt nära varandra i antalet fel per 100 ord. Den största skillnaden hos de elever som har fått samma betyg finns mellan P2 och F2. Eleven P2 har gjort 11,8 fel per 100 ord medan F2 har gjort 6,4 fel per 100 ord. Även eleven P3 har mindre fel (8,4) än P2. Eleven F2 har det minsta antalet fel per 100 ord i gruppen.

Eleven P1 som har fått det bästa betyget har det högsta totala antalet fel och det femte högsta antalet fel per 100 ord. I språkriktighet är han alltså inte bland de som har det mest korrekta språket. Eleven F1 har gjort mest syntaktiska fel, trots att hon har fått det högsta betyget. Hon har använt fyra olika satsstrukturer (se graf 3) och gjort fyra fel i ordföljden. Det finns också andra elever (P1, F2, P2 och P3) som har använt många satsstrukturer men gjort inga eller ett mindre antal syntaktiska fel.

Eleverna P4 och P5 har ett relativt lågt antal morfologiska fel jämfört med andra i gruppen, medan de är bland de som har gjort mest lexikaliska fel. Ett lägre antal morfologiska fel hos eleverna P4 och P5 beror på att de har gjort många lexikaliska fel i sitt tal och om det har funnits både ett morfologiskt och ett lexikaliskt fel i ett ord har bara det lexikaliska felet räknats. De här eleverna har det största antalet ord på främmande språk och över 60 % (P5) och 72 % (P4) av lexikaliska fel är ord på främmande språk.

4.5.3 Nivåskalans beskrivning och språkriktighet i elevernas muntliga språk

Nivåskalan nämner grammatiska fel och förståelighet i beskrivningarna av språkriktighet och innehåller också exempel på grammatiska strukturer som talaren inte behärskar. Beskrivningarna innehåller en bestämning av talets natur och längd på nivåerna A2.1–B1.1. På nivån B1.2 har ordet *tal* byts till *kommunikation*. Tabellen 7 nedan visar beskrivningarna av språkriktighet i sin helhet.

Tabell 7. Språkriktighetsbeskrivningar på den finländska nivåskalan.

A2.1	* Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.
A2.2	* I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.
B1.1	* I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.
B1.2	* Grammatikfel förekommer i viss mån men stör sällan ens mer omfattande kommunikation.
B2.1	* Behärskar grammatiken rätt väl och sporadiska fel försvårar i allmänhet inte förståelsen.

Talet av eleverna F4, F5, P4 och P5 orsakar mest problem i förståelsen. Speciellt eleverna P4 och P5 använder mycket finska ord och det skulle vara svårt för en svensk att förstå vad eleverna vill säga. Det finns problem också i förståelsen av elevernas P3 och F3 tal men inte så stora problem som med de andra. Båda eleverna P3 och F3 uttrycker en sats som kan anses vara oartig, eleven P3 säger att *jag inte tycker om dig* till samtalspartnern och eleven F3 säger att *vi ska tala tysk inte svenska*. Meningen av de här satserna kan ändå förstås i deras kontext. I övre ändan av betygskalan finns det lite mera svårigheter att förstå eleven P1 än F1, P2 och F2 på grund av hans högre antal lexikaliska fel men ändå kan man förstå honom bra.

Enligt analys av elevernas språkriktighet skulle jag placera eleverna F1 och F2 på nivån B2.1. Eleven P3 har mindre fel än F3, P2 och P1 och därför är hans tal också litet mera förståeligt. Jag skulle ändå placera P3, P2 och P1 alla på samma nivå eftersom

skillnaden mellan dem är obetydlig. Jag skulle säga att dessa elever finns mellan nivåerna B1.1–B1.2, trots att det inte finns längre talsekvenser i elevernas P2 och P3 tal och talet inte är särskilt omfattande. Eleven F3 skulle jag placera på en lägre nivå eftersom hon gör mera fel. Eleven F5 gör speciellt verbets tempusfel i sitt tal och beskrivningen på nivån A2.2 passar bra för hennes kunskaper i språkriktighet. Samtidigt behärskar eleven F4 verbets tempus bättre men hon använder mera ord på främmande språk. Talet av båda elever är tidvis svårt att förstå. Kunskaperna av eleverna P4 och P5 motsvarar svårligen beskrivningarna på nivån A2.1, eftersom de sällan böjer ord och använder många ord på andra språk än svenska.

5 Slutdiskussion

I den empiriska delen av denna studie har jag sökt svar på mina forskningsfrågor varav den första är hur en noggrannare analys av elevernas muntliga språkkunskaper korrelerar med deras betyg och med den finländska nivåskalans beskrivning. Den andra frågan är om det finns stora skillnader mellan elever som har fått samma betyg. I detta kapitel diskuterar jag de resultat som jag har fått.

Det visade sig att delområdena ändamålsenlig kommunikation och språkets omfattning i elevernas tal korrelerar ganska bra med betygen som eleverna har fått, medan flyt, uttal och språkriktighet inte korrelerar bra med betygen. På olika delområden varierar omfattning av skillnaderna mellan elever som har fått samma betyg men det finns två elever (P2 och P3) som nästan genomgående har mera brister i sitt tal än eleverna som har fått samma eller lägre betyg. Eleven P2 har sämre kunskaper än eleven F2 på alla fem delområden, medan hos eleven P3 är skillnaden till F3 inte så klar. Eleven P3 klarar sig ändå sämre än eleven F3 i ändamålsenlig kommunikation, flyt, uttal och i språkets omfattning. I analys av flyt visade sig båda pojkarna ha ett stort antal faktorer som stör flyt per 100 ord jämfört med de andra eleverna och likaså i antal uttalsfel¹⁶.

¹⁶ När det gäller flyt finns det ett samband med Hildéns (2000:309–310) resultat som visade att förståelighet och flyt inte var entydiga i förhållande till betyg. Detta kan indikera svårigheter i definiering av flyt. I Hildéns studie var de

Det finns ändå någonting som gör att eleven P2 förefaller vara bättre än eleverna som har fått ett lägre betyg, och det är att han förstår lärarens frågor bättre. Annars har han samma problem som alla andra och det ger en anledning till att anta att hörförståelse kan ha haft en större påverkan på bedömningen än det först tedde sig. Det måste konstateras att hörförståelse och talproduktion sammanhänger med varandra i kommunikation men ändamålet med testet var att bedöma muntlig språkkunskap.

Eleven F5 har klarat sig relativt bra i ändamålsenlig kommunikation, flyt, uttal och språkets omfattning och har bättre kunskaper än eleverna P2 och P3 på dessa fyra områden förutom ändamålsenlig kommunikation för eleven P2. Hon har också bättre kunskaper på alla fem områden än eleven F4 som har fått samma betyg, men eleven F5 har stora svårigheter att förstå lärarens frågor.

Trots att det visar sig vara så att pojkarna P2 och P3 har fått ett bättre betyg än deras kunskaper faktiskt är och flickorna F2 och F5 ett sämre betyg än de kanske skulle ha förtjänat, beror skillnaderna mellan eleverna troligen mera på individuella skillnader än på kön. Det är också möjligt att pojkarna kan ha fått ett bättre betyg lättare än flickorna, men skillnaderna i mitt material är små och samplet så litet att det inte är möjligt att dra entydiga slutsatser.

På grund av att skillnaderna mellan eleverna är små, kan lärarens bedömning anses varit relativt pålitlig. Speciellt i båda ändar av betygsskalan är det klart vilka elever som har bättre kunskaper och vilka som har sämre. I mitten av betygsskalan är det mycket svårare att bedöma elever och som i detta fall, kan då även små skillnader mellan elever leda till ett högre eller ett lägre betyg. Den finländska nivåskalan som kriterium för bedömning visade sig vara problematisk och det är utmanande att placera eleverna på nivåer speciellt på grund av att eleverna har sina individuella kunskaper och brister. Eleverna kan vara mycket heterogena och ofta skulle en beskrivning på en nivå passa bra och en annan beskrivning på samma nivå inte alls. Därför är det nödvändigt att göra en kompromiss och bestämma hur stor del av kriterierna som måste uppnås för att en viss nivå kan anses vara lämplig. Många nivåbeskrivningar är för likadana med

gymnasister som hade fått ett gott (8) betyg de mest osammanhängande i alla kriterier, medan i min studie är eleverna som har fått ett berömligt (9) betyg de mest osammanhängande på alla delområden.

beskrivningar på en högre eller en lägre nivå, vilket förorsakar svårigheter. Det finns också ganska mycket utrymme för tolkning, vilket betyder att bedömarna själva behöver bestämma klara gränser för vad som är till exempel ”mycket” och vad som är ”lång” och sedan konsekvent följa dem. Att det finns rum för tolkning i beskrivningarna har fördelar och nackdelar. Å ena sidan kan många individer passa in i beskrivningarna men å andra sidan vad berättar en bred och allmän beskrivning om individernas kunskaper egentligen?

Sivi Lindroos (2010:72) har fått likadana resultat i sin studie om hur svensklärare upplever bedömning av muntlig språkkunskap med hjälp av den finländska nivåskalan. Där kritiserade lärarna kriteriebeskrivningarna som otydliga. På samma sätt har Niina Hynninen (Personlig kommunikation, 23.3.2013), som är ansvarig för Institutionen för engelska språk i projektet HY-TALK, konstaterat att det fanns några problem i användning av den finländska nivåskalan i bedömning i projektet. Motsvarande resultat kan också finnas i Hildén & Martikainen (2009) och i Hildén & Huhta (2011) (se kapitel 1.4).

Möjliga felkällor i bedömningen av mitt material är till exempel elevernas person, möjlig nervositet eller tidigare framgång i svenska. Läraren kan ha betonat olika delområden med olika elever och bedömningskriterierna kan ha varit för breda eller orsakat andra problem. En felkälla kan också vara testfrågornas inkonsekvens i intervjun i elevernas muntliga prov. Frågorna har varit likvärdiga men inte absolut samma för alla elever på grund av att det inte var fråga om en strukturerad intervju. När man granskar bedömningens validitet kan det konstateras att det muntliga provet har bestått av uppgifter som kräver muntlig språkkunskap, det vill säga av en presentation och en intervju. Innehållet i testuppgifterna har varit representativt också på grund av att temana följer läroplanens krav (se kapitel 1.2 och 1.6). Slutsatserna om prestationerna har varit mestadels rätta med några undantag. Förutom muntlig språkkunskap kan också hörförståelse ha påverkat bedömningen. I bestämning av kunskapsnivåer av språkinlärare måste testet vara baserat på en definition av språkkunskap. I mitt material har testet en kommunikativ syn på språk, vilket har presenterats i studiens teoridel. Med validitet- och reliabilitetsgranskning var det möjligt att få fram de olika delområdenas inverkan på bedömningen.

I denna studie har jag analyserat olika delområden av elevernas muntliga språk separat på samma sätt som den finländska nivåskalan beskriver delområdena. Läraren har bedömt elevernas muntliga språkkunskaper holistiskt enligt samverkan av alla delområden och det är också samverkan som avgör om budskapet blir förstått i autentiska språkanvändningssituationer. Också för testtagare är testsituationen en helhet. Ändå för att kunna göra en noggrannare analys av elevernas muntliga språk, krävs det ett mera analytiskt betraktelsesätt på vad den muntliga språkkunskapen består av. Mitt val av metoder i denna studie framstår som relevant med tanke på mitt syfte och material. I granskningen av språkets omfattning visade sig ändå att OVIX inte gav mervärde till analysen eftersom talets längd påverkade det mycket och det gav motstridiga resultat jämfört med alla de andra faktorerna i språkets omfattning. Studiens teoretiska ram var lämplig och speciellt beskrivningen av kommunikativ språklig kompetens i CEFR var tillräcklig exakt för att tillämpas i praktiken. Jag har försökt att beskriva mina metoder och mitt material så noggrant som möjligt för att öka genomskinligheten i studien.

Det är inte tidsmässigt möjligt för lärare i skolor att göra djupa analyser av varje elevs muntliga språkkunskap. Det lönar sig ändå att ibland testa kvaliteten på sin bedömning. Som det redan har konstaterats i kapitel 2.2.3, är utbildning av bedömare en viktig förutsättning för reliabel och valid bedömning. Det som alla bedömare genast kan göra är att ta i bruk bedömningsformulär, vilket kan underlätta konsekvent bedömning. Att bedöma muntliga språkkunskaper reliabelt och valitt är ingen omöjlighet och muntlig språkkunskap är det som elever och studenter kommer att behöva mest i sitt liv. Enligt Yli-Renko (1991:54) och Green-Vänttinen & Lehti-Eklund (2010:6) vill elever också själv lära sig att först och främst tala ett främmande språk, och därför får testning och bedömning av muntliga språkkunskaper inte undvikas eller räddas. Kunskap om det muntliga språkets natur och att man är medveten om sin egen bedömningsstil för redan långt.

För att jag skulle ha kunnat dra pålitligare slutsatser av min analys, skulle ett större sampel behövas. Det skulle också vara intressant att ha flera erfarna bedömare och jämföra hur deras bedömning korrelerar med varandra. Resultaten av denna studie kan ändå vara nyttiga i utvecklingen av bedömning av den muntliga språkkunskapen. Ämnet

kunde studeras vidare till exempel genom att undersöka hur olika lärare ser på användningen av den finländska nivåskalan i bedömningen av muntlig språkkunskap. Jag anser att nivåskalan kräver utveckling och ett nyttigt sätt skulle vara att samla tankar från dess användare. Hildén (2000:320) föreslår på grund av sina resultat att det skulle löna sig att börja använda uppgiftsspecifika skalor i bedömningen. Ett mera resurskrävande sätt skulle vara att utveckla mera specifika kriterier för bedömning av den muntliga språkkunskapen i högstadiet. Det skulle förutsätta deltagande av lärare från hela Finland och en stor insats av dem. Bättre kriterier kan hjälpa till att göra bedömningar mera valida men utbildning av bedömare är minst lika viktig, därför att utbildningen kan hjälpa bedömare att fokusera på det som testas och minimera faktorer som är irrelevanta, vilket kan leda till en mera reliabel bedömning.

Källförteckning

- Bachman, Lyle (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. 6 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle (1991): What does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*. Vol. 25, No.4. S. 671–704.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (1984): Some comments on the terminology of language testing. I: Rivera, C. (utg), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 34–43.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (2004): *Language Testing in Practise*. 5 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Barner-Rasmussen, Wilhelm (2011): Behövs svenskan i näringslivet? Finlands svenska tankesmedjan Magma. Hämtad 11.1.2013 från <http://www.magma.fi/magma/behoevs-svenskan-i-naeringslivet>.
- Brown, Annie (2004): Discourse analysis and the oral interview: Competence or performance? I: Boxer, Diana & Cohen, Andrew D (utg.), *Studying speaking to inform second language learning*. England: Clevedon. S. 243-282.
- Bygate, Michael (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, Michael (1983): From communicative competence to communicate language pedagogy. I: Richards, J.C. & Schmidt, R.W (utg.). *Language and communication*. London: Longman.

- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1/1980, S. 1–47.
- CEFR= *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2007). Stockholm: Skolverket.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T.Press.
- Engstrand, Olle (2007): *Fonetik light [lajt]: kortfattad ljudlära för språkstudier och uttalsundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund Heinonen, Maria (2009): Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 78. Uppsala: Uppsala universitet.
- Elsinen, Raija & Juurakko-Paavola, Taina (2006): *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (2003). 2 uppl. Huttunen, I. & Jaakkola, H. (övers.). Council of Europe. Helsinki: Sanoma Pro oy.
- Fillmore, Charles J. (1979): On Fluency. I: Fillmore, C.J., Kempler, D. & Wang, W. S-Y. (utg.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press. S. 85–101.
- Fleming, Mike (2007): The Challenge of Assessment within Language(s) of Education I: *Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education*. S. 9–16. Hämtad 7.11.2012 från http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp.
- Fulcher, Glenn (2008): Criteria for Evaluating Language Quality. I: Shohamy, Elana & Hornberger, Nancy H. (utg.), *Encyclopedia of Language and Education. Language*

Testing and Assessment, vol 7. 2. uppl. Springer Science+ Business Media, LLC. S.157–176.

Green-Vänttinen, Maria & Lehti-Eklund, Hanna (2010): Vad ligger bakom goda resultat i svenska? En presentation av projektet Svenska i toppen. I: *Språkbruk* 1/2010. Tidskrift utgiven av Svenska språkbyrån vid Forskningscentralen för de inhemska språken. Helsingfors. S. 4–8.

GGrL 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Grönroos, Eila, Kauppi, Eva, Kokkonen, Sari, Pesonen, Anita (2003): *Din tur 1 Textbok*. 3 uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Grönroos, Eila, Kauppi, Eva, Kokkonen, Sari, Pesonen, Anita (2004): *Din tur 1 Studiebok*. 6 uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Grönroos, Eila, Kauppi, Eva, Kokkonen, Sari, Pesonen, Anita (2004): *Din tur 2 Textbok*. 3 uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Grönroos, Eila, Kauppi, Eva, Kokkonen, Sari, Pesonen, Anita (2005): *Din tur 2 Studiebok*. 4 uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Grönroos, Eila, Kauppi, Eva, Kokkonen, Sari, Pesonen, Anita (2006): *Din tur 3 Textbok*. 5 uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Grönroos, Eila, Kauppi, Eva, Kokkonen, Sari, Pesonen, Anita (2005): *Din tur 3 Studiebok*. 5 uppl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Gumperz, John J. & Hymes, Dell (1972): *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Halliday, Michael A.K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

- Hildén, Raili (2000): *Att tala bra, bättre och bäst*. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testisuoritusten valossa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hildén, Raili & Takala, Sauli (2007): Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. I: Koskensalo, Annikki, Smeds, John, Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (utg.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Berlin: Lit Verlag. S. 291–300.
- Hildén, Raili & Martikainen, Marja K. (2009): Rater feedback on speaking assessment. EALTA Conference 4.–7.6.2009. Hämtad 12.5.2013 från <http://www.ealta.eu.org/conference/2009/programme.html>.
- Hildén, Raili & Huhta, Ari (2011): Validity of an analytic CEFR-based oral proficiency scale: The quality of the five subscales. EALTA Conference 5.–8.5.2011. Hämtad 12.5.2013 från <http://www.ealta.eu.org/conference/2011/programme.html>.
- Huhta, Ari (1993a): Teorioita kielitaidosta –Onko niistä hyötyä testaukselle? I: Takala, Sauli (utg.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 77–142.
- Huhta, Ari (1993b): Suullisen kielitaidon arviointi. I: Takala, Sauli (utg.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 143–225.
- Hultman, Tor G. (2003): *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- HY-TALK-projekt (2006): Suullisen kielitaidon arviointitutkimus Helsingin yliopistossa. Hämtad 21.1.2013 från <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk>.
- Jakku-Sihvonen, Ritva (2001): Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. I: Jakku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari, *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Yliopistopaino Oy. S. 111–135.

- James, Carl (1998): *Errors in Language Learning and Use. Exploring error analysis*. London:Longman.
- Kvale, Steinar (1989): To Validate Is to Question. I: Kvale, Steinar (utg.), *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur. S. 73–92.
- Lindroos, Sivi (2010): Bedömningen av muntliga språkkunskaper i svenska. En analys av bedömarens reflektioner kring elevbedömningens reliabilitet. Helsingfors universitet.
- Lindström, Jan (2008): *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Luoma, Sari (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: University Press.
- Moore, Kate (1991): A taxonomy of pauses in Finnish. I: Aulanko, Reijo & Leiwo, Matti (utg.), *Studies in logopedics and phonetics 2*. Helsinki: University of Helsinki.
- Nyström, Catharina (2001): *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rybing Jonas & Smith Christian (2009): CogFLUX – *Grunden till ett automatiskt textförenklingssystem för svenska*. Linköpings universitet.
- Saleva, Maija (1993): Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. I: Takala, Sauli (utg.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 1–14.
- Saleva, Maija (1997): *Now They're Talking*. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Takala, Sauli (1993): Esipuhe. I: Takala, Sauli (utg.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. iv–vi.

- Tarnanen, Mirja, Huhta, Ari & Pohjala, Kalevi (2007): Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. I: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna.-Riitta (2007), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 381–412.
- Tiittula, Liisa (1992): *Puhuva kieli*. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Tornberg, Ulrika (2007): *Språkdiraktik*. Tredje upplagan, andra tryckningen. Kristianstad: Kristianstads boktryckeri AB.
- Tuokko, Eeva (2002): *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Helsinki: Opetushallitus.
- Utbildningsstyrelsen (2004): Den finländska nivåskalan för språkkunskaper. Hämtad 25.10.2012 från http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Utbildningsstyrelsen (2009): Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Hämtad 26.1.2013 från http://www.oph.fi/julkaisut/2009/miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.
- Yli-Renko, Kaarina (1991): Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. I: Yli-Renko, K & Salo-Lee, L, *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:147. S.25–83.
- Xi, Xiaoming (2008): Methods of test validation. I: Shohamy, Elana & Hornberger, Nancy H. (utg.), *Encyclopedia of Language and Education. Language Testing and Assessment*, vol 7. 2. uppl. Springer Science+ Business Media, LLC. S. 177–196.

Bilaga 1

Den finländska nivåskalan för språkkunskaper: Talande

Färdighetsnivå A1.1	<ul style="list-style-type: none">* Kan med korta satser svara på enkla frågor som gäller en själv. Kommunikationen är beroende av samtalspartnern och talaren måste kanske tillgripa sitt modersmål eller gester.* Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet.* Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem.* Behärskar ett mycket begränsat ordförråd och några inlärd standarduttryck.* Talaren är oförmögen att uttrycka sig fritt och ledigt, men de få klichéartade uttryck han eller hon behärskar, kan vara ganska felfria.
Färdighetsnivå A1.2	<ul style="list-style-type: none">* Kan i någon mån uppge vissa omedelbara behov och fråga och svara i dialoger som handlar om grundläggande personuppgifter. Behöver ofta hjälp av sin samtalspartner.* Pauser och andra avbrott förekommer i talet.* Uttalet kan ofta vålla förståelseproblem.* Har ett mycket begränsat ordförråd, kan vissa situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken.* Alla slags fel förekommer i hög grad, också i mycket enkelt fritt tal.
Färdighetsnivå A1.3	<ul style="list-style-type: none">* Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern.* Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga.* Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem.* Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer.* Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal.
Färdighetsnivå A2.1	<ul style="list-style-type: none">* Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Kan inleda och avsluta en kort dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion.* Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.* Uttalet är förståeligt trots att den främmande

	<p>accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan vålla enstaka problem med förståelsen.</p> <p>* Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid).</p> <p>* Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.</p>
Färdighetsnivå A2.2	<p>* Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden.</p> <p>* Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.</p> <p>* Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer.</p> <p>* I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.</p>
Färdighetsnivå B1.1	<p>* Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste alldagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.</p> <p>* Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.</p> <p>* Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.</p> <p>* I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.</p>
Färdighetsnivå B1.2	<p>* Kan med beskrivningar, specificeringar och jämförelser berätta om vanliga, konkreta ämnen och kan också redogöra för andra ämnen såsom filmer, böcker eller musik. Kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer. Den språkliga framställningen är kanske inte särskilt exakt.</p> <p>* Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och</p>

	<p>eleven gör sig förstådd.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets. * Kan använda ett ganska omfattande ordförråd och vanliga idiom. Använder även många slags strukturer och komplicerade satser. * Grammatikfel förekommer i viss mån men sällan ens mer omfattande kommunikation.
Färdighetsnivå B2.1	<ul style="list-style-type: none"> * Kan presentera klara och exakta beskrivningar av många slags erfarenheter, berätta om sina känslor samt redogöra för vilken personlig betydelse händelser och erfarenheter har. Kan aktivt delta i de flesta praktiska och sociala situationer samt i relativt formella diskussioner. Är kapabel att regelbundet kommunicera med infödda utan att oavsiktligt göra sig löjlig eller irriterande. Den språkliga framställningen är inte alltid helt elegant. * Kan tala i ganska jämnt tempo och längre pauser i det talade förekommer endast sällan. * Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga. * Kan mångsidigt använda språkets strukturer och ett relativt omfattande ordförråd som inkluderar idiomatiska och abstrakta ord. Visar en växande förmåga att reagera på de formkrav som situationen ställer. * Behärskar grammatiken rätt väl och sporadiska fel försvårar i allmänhet inte förståelsen.
Färdighetsnivå B2.2	<ul style="list-style-type: none"> * Kan hålla en förberedd framställning om många slags allmänna ämnen. Är kapabel att umgås och fritt och behändigt kommunicera med infödda talare. Kan diskutera och underhandla om mångahanda saker, framföra och kommentera krävande tankegångar och haka på andras inlägg. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav. Framställningen kan vara schematisk och talaren måste ibland tillgripa omskrivningar. * Kan kommunicera spontant, ofta mycket flytande och obehindrat trots sporadisk tveksamhet. * Uttalet och intonationen är mycket tydliga och naturliga. * Behärskar omfattande språkliga medel för att uttrycka konkreta och abstrakta, bekanta och obekanta ämnesområden säkert och tydligt i enlighet med situationens formella krav. Språkliga orsaker begränsar mycket sällan framställningen. * Behärskar grammatiken väl. Talaren korrigerar ofta själv sina fel och felen stör inte förståelsen.
Färdighetsnivå C1.1	<ul style="list-style-type: none"> * Är kapabel att hålla en längre, förberedd och även formell framställning. Kan aktivt delta i invecklade situationer med abstrakta och detaljerade ämnen samt leda rutinmässiga möten och smågrupper. Kan

	<p>använda språket för social interaktion av många slag. Variationen mellan olika stilarter och språkformer vållar svårigheter.</p> <p>* Kan kommunicera flytande, spontant och nästan obehindrat.</p> <p>* Kan variera intonationen och placera satsbetoningen rätt för att uttrycka också de allra finaste betydelsenyanterna.</p> <p>* Behärskar ett omfattande struktur- och ordförråd som synnerligen sällan begränsar kommunikationen. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav.</p> <p>* Behärskar grammatiken väl. En del slumpmässiga fel försvårar inte förståelsen och talaren kan ofta korrigera dem själv.</p>
--	---

Bilaga 2

Konverteringstabell för betyg

engelska A (lång lärokurs)	engelska B (kort lärokurs)	Nivåerna för talande på nivåskalan	svenska A (lång lärokurs)	svenska B (kort lärokurs)
10		C1.1		
9	10	B2.2	10	
8	9	B2.1	9	10
7	8	B1.2	8	9
6	7	B1.1	7	8
5	6	A2.2	6	7
	5	A2.1	5	6
		A1.3		5
		A1.2		
		A1.1		